A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BAIANA

Objetivos, Missões e Afrodescendência

Edivaldo M. Boaventura

A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BAIANA

Objetivos, Missões e Afrodescendência

EDUFBA
Salvador - BA
2009

©2009 by Edivaldo M. Boaventura
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.
Feito o depósito legal.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a permissão escrita do autor e da editora, conforme a Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

Arte final da capa
Lúcia Valeska Sokolowicz

Layout da capa
Osmani Simanca

Normalização
Normaci Correia dos Santos

Preparação de Originais e Revisão
Nídia M. L. Lubisco

Projeto Gráfico e Editoração
Lúcia Valeska Sokolowicz

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Boaventura, Edivaldo M.
A construção da universidade baiana : origens, missões e afrodescendência / Edivaldo M. Boaventura - Salvador : EDUFBA, 2009.
272 p.

ISBN 978-85-232-0630-7

1. Boaventura, Edivaldo M., 1933- 2. Universidades e faculdades públicas - Bahia - História. 3. Educação superior - Bahia - História. 4. Cooperação universitária. 5. Negros - Educação. I. Título.

CDD - 378.098142

Editora filiada à:

Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina
40.170-115 Salvador – Bahia – Brasil
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164/6777
edufba@ufba.br - www.edufba.ufba.br

O Senhor completará o que em meu auxílio começou.
Senhor, eterna é a vossa bondade:
Não abandoneis a obra de vossas mãos.

Salmo 137,8

Pelo crescimento da
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS),
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB),
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Para
Ana Célia da Silva
Antonietta d'Aguiar Nunes
Arno Wehling
Bohumila de Araújo
Denise e Marcel Lavallée
Guilherme Bellintani
Ionan Gallo Toscano de Brito
Kabenguelé Munanga
Maria de Lourdes Siqueira
Maria Tereza Navarro de Britto Matos
Miguel Corrêa Monteiro
Sara Martha Dick

Sumário

TERCEIRA PARTE

EDUCAÇÃO DOS AFROBRASILEIROS

PREFÁCIO

Antonietta d'Aguiar Nunes[1]

Quando se fala em educação superior na Bahia, pensa-se logo no primeiro curso de nível superior criado no Brasil pelo Príncipe Regente D. João, em 1808, quando passou pela Bahia a caminho do Rio de Janeiro, por ocasião da transferência da corte portuguesa para o Brasil: Medicina e Cirurgia.

Pode-se ainda citar as tentativas de legitimar graus universitários feitas pelos jesuítas no século XVII, apoiadas pela Câmara de Salvador, mas sempre recusadas pelo rei português. Embora o superior dos jesuítas em Roma houvesse autorizado a concessão do grau de Bacharel e de Mestre em Artes e Teologia Moral e Especulativa no Brasil, El Rei concedeu apenas, em diferentes momentos, que se levasse em conta os estudos realizados no colégio jesuíta do Brasil para dispensa de cursar um ano de Lógica na Universidade de Coimbra, fatos estes bem rememorados por Alberto Silva em sua obra sobre as raízes históricas da Universidade da Bahia.

Cursos universitários criados na Bahia [todos em Salvador]: a Escola de Belas Artes de 1877, a Faculdade Livre de Direito criada em 1891, a Escola Politécnica da Bahia de 1897, a Escola Comercial na Bahia - que deu lugar à atual Faculdade de Ciências Econômicas - em 1905, a Faculdade de Filosofia criada por Isaias Alves em 1941 para formação superior de professores, o curso de Biblioteconomia de 1942.

---

1 Profª. Adjunta de História da Educação na FACED/UFBA, Historiógrafa e Coordenadora Técnica do Arquivo Público da Bahia.

Finalmente a Universidade Federal da Bahia, instituída em 1946, reuniu os cursos superiores já citados existentes, criando vários outros, na ocasião e depois.

Este trabalho do doutor Edivaldo Machado Boaventura trata, porém, de forma mais específica em sua primeira parte, das Universidades da instância administrativa estadual na Bahia, assunto sobre o qual é mestre inconteste por ter sido o responsável, em vários momentos, por atos que concretizaram a sua realização.

Nascido na cidade de Feira de Santana, desde cedo ele sentiu as dificuldades das pessoas que não viviam na capital do Estado para prosseguirem seus estudos. Até meados do século XX, os únicos estabelecimentos (públicos e particulares) onde se poderia cursar o ensino secundário e depois o superior em nosso Estado situavam-se na cidade do Salvador, sua capital.

Honrosa exceção se pode fazer apenas à Escola de Agronomia, como nos conta Maria Antonieta de Campos Tourinho no nº 4 da Revista da FACED/UFBA. Começada por iniciativa particular em 1877, no engenho de São Bento das Lages em S. Francisco do Conde, passou ao controle estadual em 1904, depois ao controle federal em 1911, continuando naquela cidade; transferida para Salvador no período de 1930 a 1943, voltou desde então a funcionar numa cidade do interior, só que agora em Cruz das Almas. Em 1951, foi crida a Escola de Medicina Veterinária da Bahia que em 1967 passaria, junto com a Escola de Agronomia, a integrar a estrutura UFBA (esta última, o núcleo inicial da atual Universidade Federal do Recôncavo Baiano).

No que se refere ao ensino secundário para a formação de professores primários, existiram as Escolas Normais de Caetité e Barra do rio São Francisco, regulamentadas em 1896, inauguradas em 1898 e extintas em 1903. Em 1919, o colégio N. Sra. da Piedade em Ilhéus, foi equiparado à Escola Normal da capital, e em 1920 a lei estadual nº 1.439 de 19 de agosto fez o mesmo com os colégios femininos criados pelos bispos de Caetité e Barra do Rio Grande em suas cidades. Em

1926, foi criada a Escola Normal de Feira de Santana. Em 1928 foi, inaugurado o Ginásio Santamarense. No governo Otávio Mangabeira, seu secretário de Educação, Anísio Teixeira abriu escolas normais em Caetité e em Barra. Apenas no governo de Antonio Balbino (1955 a 1959) é que foi descentralizado o sistema de ensino secundário e foram criados vários ginásios e escolas normais em cidades interioranas.

Bom, mas Edivaldo Boaventura, apesar de formado em Direito, sempre esteve ligado à Educação. Sua companheira de vida, a gentil e afetuosa Solange com quem se casou em 1961, é filha de um operoso educador, baiano de coração: o prof. Pedro Tenório de Albuquerque. Embora nascido em 1905, em Atalaia, Alagoas, veio para a Bahia com sete anos de idade, diplomou-se aqui em Engenharia Civil em 1930, exercendo sua profissão na Secretaria de Viação e Obras Públicas. Paralelamente, lecionava Matemática e Física no Colégio da Bahia. Em 1933, assumiu a direção do Colégio Ipiranga, a pedido do Dr. Isaías Alves que partira em estudos para os Estados Unidos. Em 1936, com o apoio de Carlos de Aguiar Costa Pinto, o prof. Pedro Tenório de Albuquerque fundou o Colégio Sophia Costa Pinto, exemplar estabelecimento escolar baiano que dirigiu e onde ensinou, desde então até 1963, quando passou a direção à profª. Yeda Barradas Carneiro, retornando às aulas no Colégio da Bahia, aposentando-se compulsoriamente em 1975 e falecendo em 1982.

Edivaldo Boaventura, formado em Direito no ano de 1959, lecionou desde cedo nas Faculdades de Direito e Educação da Universidade Federal da Bahia, tendo nesta última sido um dos instituidores do curso de Pós-graduação em 1972.

Além disso, Edivaldo sempre esteve ligado a cargos não só docentes como também administrativo-educacionais; pertenceu ao Conselho Estadual de Educação e teve por duas vezes oportunidade de ocupar a Secretaria de Educação (governos Luís Viana Filho e João Durval Carneiro) onde teve importantes realizações, algumas das quais estão documentadas neste livro, como a criação das Universidades Estaduais e a introdução da disciplina de Estudos afrobaianos no currículo das

escolas estaduais, medida que infelizmente, com sua saída da Secretaria por mudança de governo, não teve continuidade. Somente agora, com as leis 10.639 e 11.645 tornaram-se obrigatórios tais estudos em todo o território nacional.

Neste trabalho, Edivaldo brinda os leitores com interessantes depoimentos, alguns de relevante importância para a História da Educação na Bahia. Na primeira parte, fala da criação do sistema superior estadual de ensino: do surgimento de faculdades e da criação das universidades estaduais. Inclui também um texto sobre a Educação no tempo da vinda da Família Real para o Brasil, no primeiro quartel do séc. XIX, e um depoimento acerca da contribuição de Newton Sucupira para a educação superior brasileira.

Na segunda parte do trabalho, narra sua experiência de formação no exterior: França, Estados Unidos e Canadá, detalhando informações sobre o doutorado em Educação da Universidade do Québec, falando da educação planetária em face da globalização e contando sobre a cooperação institucional Canadá-Bahia.

Na terceira e última parte, discorre sobre algo em que ele foi inconteste pioneiro: a introdução de estudos afrobaianos nas escolas da rede estadual baiana. Inclui também sobre outras experiências em que se envolveu em função da orientação de mestrandos e doutorandos. Estes últimos, em gratidão, organizaram uma obra em sua homenagem, quando o professor foi aposentado compulsoriamente pela Universidade Federal da Bahia por ter atingido a idade de 70 anos, reunindo artigos de vários ex-orientandos, amigos e colaboradores ao longo de sua longa jornada docente e administrativo-educacional até esta data. Trata-se de *Educação, cultura e direito: coletânea em homenagem a Edivaldo M. Boaventura*, editada pela EDUFBA em 2005.

Este livro que Edivaldo agora traz a público vem mais uma vez provar a sua intensa produtividade acadêmica e pode ser considerada uma obra de grande importância para todos que estejam interessados no estudo da história da Educação no nosso Estado da Bahia.

APRESENTAÇÃO

SEMEANDO NO CAMPO DAS IDÉIAS: ARQUITETO DE UNIVERSIDADES

Denise Gurgel Lavallée[1]
Marcel Lavallée[2]

Quando a escritora feminista francesa Simone de Beauvoír (1908-1986) escreveu que «não se nasce mulher - torna-se mulher», ignorava a extensão do impacto causado pela sua declaração. No lastro da assertiva, sucessivas analogias e adaptações foram publicadas nos mais variados contextos universitários, confirmando o fato de que a ciência avança em espiral e se apropria, frequentemente, de experiências bem sucedidas dos seus expoentes, pesquisadores e especialistas.

Assim ocorreu com o escritor Dany Laferrière, canadense de origem antilhana, que transpõe para seus romances, visando a descontruí-Ios, os clichês e estereótipos ligados às questões de cultura, raça e território. Parodiando Beauvoir, Laferrière declara: «não se nasce negro, mas torna-se um» - sobretudo ao fazer parte de um país branco, o Canadá, no qual o escritor toma consciência, pela primeira vez, de sua negritude, passando a integrar uma «minoria visível» na sociedade que o acolhe.

---

1 Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses.

2 Professor da Université de Québec em Montréal (UQAM). Cidadão honorário de Salvador.

Também nós, ao refletirmos sobre a trajetória do homenageado, ex-Reitor, ex-Secretário de Educação, professor universitário, intelectual e membro de várias academias, consideramos: «não se nasce Edivaldo Boaventura e para tornar-se um, há uma longa estrada a percorrer.» Edivaldo Boaventura tornou-se quem é em decorrência de uma militância permanente no domínio da educação - seja ela municipal, estadual, federal, pública ou privada, nacional ou internacional, regional ou global, vertentes diversificadas do seu objeto de estudo.

Foi na década de 80 do século passado (o que rejuvenesce pouco os atores desta história) que o conhecemos, recém-chegado de Penn State, EUA, a cabeça fervilhante de idéias e dotada de extraordinária capacidade para o trabalho intelectual de rigor científico, que já desenvolvia na Universidade Federal da Bahia.

Fazemos parte daquele grupo de pessoas que acredita que, para se medir um homem, deve-se avaliar também, além da sua trajetória profissional, o seu contexto familiar, suas qualidades pessoais e, sobretudo, a companheira que escolheu para compartilhar sua vida. Este aspecto da biografia de Edivaldo Boaventura já o credencia como merecedor das homenagens que lhe são prestadas, em virtude do lar que soube construir e da amizade fraterna que sempre prodigalizou aos que lhe são próximos.

Na juventude, optou por construir uma carreira e aperfeiçoar-se constantemente, investindo na própria formação e apostando em suas virtualidades técnicas. Na maturidade, seu prestígio se consolidou, acrescentando-lhe substância política e uma consciência profunda da complexidade das estruturas que envolvem a educação no Brasil.

Assim, procurou refinar instrumentos que impulsionassem os diversos setores dedicados à educação, no âmbito estadual, do ensino fundamental à Universidade, espaço este da sua predileção.

Como Secretário de Estado, preocupou-se com questões básicas, tais como remuneração docente, construção de prédios, produção acadêmica, incremento à pesquisa, ampliação das fontes orçamentárias,

equilíbrio entre as demandas reprimidas e a oferta de cursos que viabilizassem a verdadeira inserção do Nordeste no mapa educacional brasileiro.

O caráter pedagógico de sua atuação política, sua postura de sobriedade e erudição e a funcionalidade de suas propostas basearam-se sempre em postulados de extrema coerência, seja do ponto de vista da sua viabilidade, seja em função do seu grau de amadurecimento.

Conseguiu o prodígio de harmonizar diversas parcelas do poder em torno de um projeto destinado a congregar as unidades de ensino superior dispersas pelo Estado da Bahia - e foi criada, em 1983, com a participação da Université du Québec, Canadá, a UNEB, esta instituição pioneira pelo seu modelo multicampi, pela formulação de políticas arrojadas de cotas para afrodescendentes e alfabetização de massa.

Sua visão crítica sempre buscou contemplar novos horizontes. Seduzido pela própria vocação, que o impelia a constantes descobertas, defendeu igualmente o direito ao pluralismo filosófico-educacional, de crenças, de raças e de culturas, praticando-o no cotidiano.

Neste momento tão particular de sua vida, quando se cumprem alguns ciclos e o trânsito pela esteira profissional lhe sugere que «nossa substância é o tempo» (Jorge Luís Borges), o homenageado se multiplica diante de novos desafios e projetos.

Colhendo os louros dos cargos ocupados, funções exercidas, livros publicados, comendas e títulos recebidos, teses e artigos aprovados, graças a uma existência rica de experiências e sucessos, Edivaldo Boaventura inaugura um novo tempo. O tempo de si mesmo, que é também o tempo do outro, fiel ao olhar da alteridade e à antecipação dos fenômenos educacionais que constituem o tecido dos seus sonhos, o trigo de sua seara.

Como acontece, porém, com todos os seres humanos, tampouco lhe foi poupado o cálice do sofrimento. Imerso no lote de tristeza que o destino lhe reservou, dele emergiu mais fortalecido, mais fraterno e compassivo, porque buscou na religião o apoio de que tanto necessitava.

Esta renovação ensejou outras oportunidades: superou, pelo trabalho criativo e constante, os momentos adversos, arquivando seu desassossego, mobiliando o espírito com planos, cursos, roteiros e programas; repensou, assim, seu espaço interior, do qual jamais estiveram ausentes a religião e a fé.

Dentre as gratas lembranças que compõem este depoimento, vale destacar um dos seus estágios pós-doutorais, realizado no Canadá, na Université du Québec à Montréal (UQAM) e em outras instituições congêneres, mediante bolsa concedida pelo governo canadense, cujo sucesso nós testemunhamos. Os ecos de sua passagem pela Faculdade de Educação, pelo doutorado interdisciplinar, mais precisamente, serviram para configurar um perfil ideal de intelectual brasileiro e em muito contribuíram para projetar uma imagem respeitada dos quadros docentes integrantes da nossa academia. Fato pouco conhecido por muitos colegas baianos, a ele se deve grande parte do investimento canadense nos estudos desenvolvidos entre os dois países.

Muitos ignoram a expressiva participação do professor Edivaldo no curso de Mestrado oferecido à recém-criada UNEB, em Salvador, de 1986 a 1990, na condição de docente da disciplina «Fundamentos da Educação». O referido programa surgiu graças à parceria entre Canadá e Brasil, um projeto institucional cujos resultados foram extremamente positivos e que decorreu da iniciativa pioneira do seu mentor intelectual, o ex-Secretário de Educação ora homenageado.

Além de docente, ombreando-se a grandes nomes da UQAM que aqui ministraram aulas, dedicou-se também à orientação das dissertações dos estudantes, tarefa que exerceu sem qualquer ônus, dela resultando a obtenção da primeira classificação para o seu orientando, hoje responsável por uma das Pró-Reitorias da UNEB.

Vamos, portanto, registrar nossa admiração pelo perfil incomum do homenageado em suas vivências plurais, todas elas muito presentes ainda, pois o passado é um tempo de vida curta que teima em continuar conosco ao longo da existência.

Gostaríamos de concluir apresentado algumas sugestões. Como pode alguém se tornar Edivaldo Boaventura? Semeando no campo das idéias. Tornando-se também um arquiteto de universidades. Aceitando a idade que se sucede sem ser prisioneiro dela. Lembrando, como afirmava o filósofo grego Platão, que «saber é recordar» e que a memória deve ser exercitada. Construindo um projeto de participação liderante na sociedade. Investindo na sua relação com o outro. Evitando toda e qualquer forma de discriminação. Carregando consigo a bagagem dos locais onde viveu, das conquistas obtidas ou das que virão. Tecendo uma pluralidade colorida de pontos de vista. Guardando o respeito de si mesmo, sem perder a flexibilidade indispensável ao semeador. Estabelecendo pontes entre culturas e paises, a exemplo dos vínculos sensíveis que teceu entre Brasil e Canadá, mais especificamente entre Québec e Bahia, aproximando a Université du Québec à Montréal da Universidade do Estado da Bahia. Instaurando uma nova era, na ótica dos estudos comparatistas. Ordenando idéias e compartilhando democraticamente o saber científico. Colhendo a messe dos seus sonhos e glórias.

Existindo, simplesmente.

Existindo plenamente.

INTRODUÇÃO

Como se formou o sistema estadual de educação superior da Bahia?

É a questão central deste livro. A partir de 1968, surgiram as faculdades estaduais, nos municípios, voltadas para a formação de professores, em seguida vieram as universidades.

O livro contempla três blocos de temas direcionados à educação superior baiana. O primeiro trata de *O surgimento de faculdades e universidades*. Buscamos, primeiramente, a *Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia 1968-1991*. Em verdade, desde o século XIX que a administração provincial mantém o ensino agrícola básico para o setor primário da economia. A tendência persistiu até 1967, quando as Escolas de Agronomia e Medicina Veterinária passaram para a Universidade Federal da Bahia.

Instituídas as faculdades de formação de professores, no governo Luís Viana Filho (1967-1971), atendeu-se em parte à demanda de professores para os sistemas de ensino, em plena expansão com o aumento dos efetivos escolares provocado pelos investimentos do salário-educação.

Objetivando a interiorização da educação superior, o Estado da Bahia criou universidades que possibilitaram a formação de profissionais do ensino e a qualificação de recursos para os setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas. Atualmente, contamos com as Universidades Estaduais de Feira de Santana (UEFS), do Sudoeste (UESB), do

Estado da Bahia (UNEB) e de Santa Cruz (UESC). À implantação das universidades públicas estaduais, seguiram-se as faculdades particulares nos municípios.

Coerente com o desiderato de interiorizar a educação superior, a UNEB se estendeu por todo o território baiano, do Nordeste, Paulo Afonso e Juazeiro, ao extremo Sul da Bahia, Teixeira de Freitas e Eunápolis, do Oeste Baiano, Barreiras, a Salvador. Assinalamos o seu primeiro decênio, em 1993, com o pronunciamento sobre *A criação da Universidade do Estado da Bahia*. A UNEB nasceu comprometida com a seca e a cor da Bahia, direcionada para os principais centros urbanos interioranos. Sabíamos, como sabemos até hoje, que academicamente não era fácil. Mas era necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior, que formasse, estrategicamente, professores para o ensino infantil, fundamental, médio e universitário. Em suma, forma para todos os níveis e tipos de ensino. Nos anos 80 do século XX, Salvador concentrava a maior parte das instituições de ensino superior (IES). Ao criar a UNEB, tínhamos a experiência internacional da multicampi Universidade do Estado da Pennsylvania, onde nos doutoramos, e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Para a institucionalização das universidades estaduais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), reformada pelo reitor Roberto Santos (1967~1971), funcionou como um referencial próximo e formador de recursos humanos com os seus mestrados e doutorados.

Se a universidade chegou tarde ao Brasil – somente em 1920 –, mais tarde ainda na Bahia: em 1946, quando foi instituída a Federal da Bahia pelo reitor Edgard Santos. Etapas de sua constituição marcam o texto *O Estado e a educação superior na Bahia: uma perspectiva histórica*. É um longo processo formativo de século e meio com a criação de cursos e Faculdades de Medicina, Farmácia e Odontologia, como também de Agronomia e Belas Artes. Com a República, vieram a Faculdade Livre de Direto da Bahia, a Escola Politécnica e a Escola de Comércio. Anos depois, Isaías Alves criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

condição para que se fundasse a Universidade Federal da Bahia. Tudo aconteceu segundo as diretrizes nacionais exaradas em *O contexto histórico nacional da educação superior*. Reforça a perspectiva história a comunicação *A educação brasileira no período joanino*, principalmente, o ensino médico e militar. Fechamos o primeiro bloco com o contributo de *Newton Sucupira, a pós-graduação e a universidade*.

No segundo bloco, *Missões e experiências no exterior* foram oportunidades de qualificação e de intercâmbio acadêmico em centros avançados fora do país.

Experiências de formação no exterior: França e Estados Unidos compõe uma coletânea de estudos sobre capacitação fora do país editada pela UFBA pelos colegas Robert E. Verhine e Bohumila de Araújo. A carreira universitária levou-nos muito dedutivamente à França, primeiramente à Universidade de Paris e ao Instituto da América Latina, depois ao Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIPE/UNESCO). Em outro momento da carreira acadêmica, conforme as exigências da expansão da pós-graduação, voltamo-nos indutiva e empiricamente para a educação anglo-saxônica A participação em seminários em universidades norte-americanas conduziu-nos à realização do doutorado em Penn State.

O doutorado em educação na Universidade do Québec: interdisciplinar e multicampi é o relato do estágio no Programa de Bolsas do Governo do Québec, Canadá. Sublinhamos o caráter multidisciplinar, além da ênfase consagrada à pesquisa. Chamamos a atenção para o fato de que esse programa não é dividido em opções de formação: é construído em função do projeto de pesquisa do aluno. Apresentamos ainda outras atividades ligadas ao programa, como educação relativa ao meio-ambiente e planetária. A participação nesse doutorado aconteceu no momento em que criávamos o Doutorado em Educação da UFBA, o primeiro do gênero no Nordeste.

A cooperação entre o Brasil e o Canadá e, mais especificamente, entre a Bahia e Québec, gerou experiências educacionais bem sucedidas que se desenvolveram desde os anos 80. O levantamento *A cooperação*

institucional Canadá-Bahia registra as principais atividades que permitiram a baianos e canadenses a prática de intercâmbios institucionais e a criação, em 1992, na Bahia, do Núcleo de Estudos Canadenses da UNEB com a revista *Canadart*, implantado pela professora Denise Gurgel Lavallée. A Universidade do Québec é parceira da UNEB desde a sua criação. A sensibilidade de educadores canadenses, como Gilles Boulet, Pierre Casalis e Marcel Lavallée, coordenador do Mestrado em Educação da Universidade do Québec, na Bahia, possibilitou a qualificação de quadros docentes e o intercâmbio acadêmico constante entre a UNEB e a Universidade do Québec e outras congêneres canadenses.

Ainda como desdobramento do estágio na Universidade do Québec, em Montréal (UQAM), discutiu-se a *Educação planetária em face da globalização*. A educação planetária entendida como aquela que favorece nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro, que se associa com a comunicação, tecnologia e transações econômicas, suscitando uma educação para a paz, direitos humanos, meio-ambiente, desenvolvimento sustentável e compreensão internacional.

Portanto, sucessivamente, mantivemos intercâmbio com a França, Estados Unidos, Canadá e mais recentemente com Portugal, por meio da Academia Portuguesa da História, particularmente com o professor Miguel Corrêa Monteiro, da Universidade de Lisboa, com interesse na história da educação colonial e a contribuição dos jesuítas.

O terceiro bloco se ocupa da *Educação dos afrodescendentes*. A necessidade de educação de largo contingente de afrobaianos levou-nos a criar, pioneiramente, a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos,* descrita em *Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência*, quando Secretário de Educação e Cultura da Bahia pela segunda vez (1983-1987). Fomos movidos pela comunidade negra e pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), então dirigido pela professora Yeda Pessoa de Castro. Não obstante a falta de continuidade dessa disciplina nas escolas estaduais, mantivemos o interesse na formação de líderes da educação

afrobaiana. Essa iniciativa antecedeu à Lei n.10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

No que concerne à educação dos afrodescendentes em nível de pós-graduação, recordamos com saudade a colaboração de Eugênia Lúcia Viana Nery, primeira professora de História da África na Bahia, que muito nos ajudou a montar a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, na Secretaria de Educação. Eugênia Lucia fazia o doutorado conosco quando faleceu, em 1995. Em sua homenagem, a professora Ana Célia da Silva e eu organizamos a coletânea intitulada *O terreiro, a quadra e a roda: formas de educação da criança negra em Salvador*, publicada pela UNEB em 2004, cuja apresentação consta deste volume.

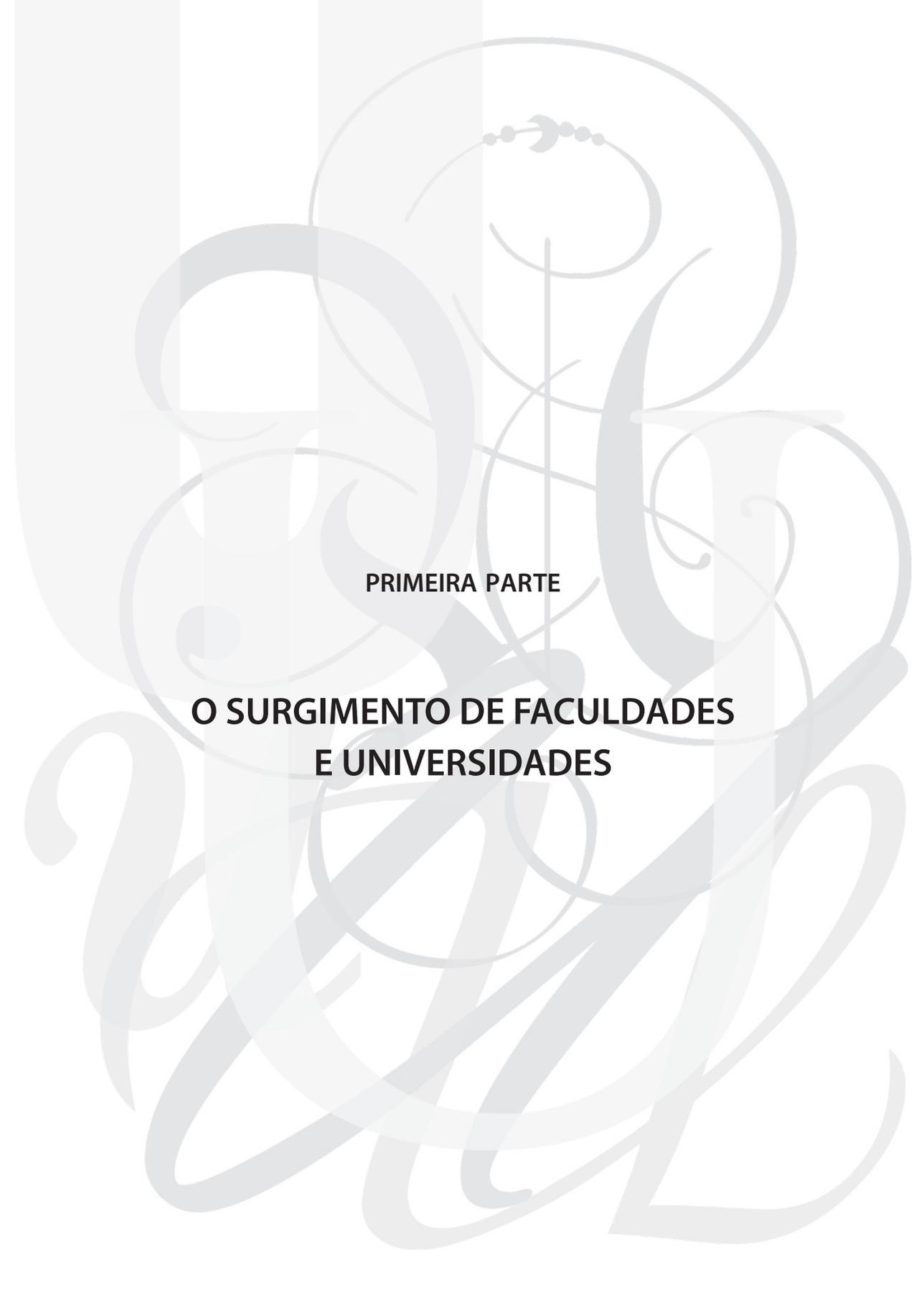
Como professor orientador de dissertações e teses, no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UFBA, tivemos a grata oportunidade de trabalhar conjuntamente com a professora e doutora Maria de Lourdes Siqueira na educação pós-graduada de afrodescendentes. Também contamos sempre com o apoio decidido do professor Kabengelé Munanga, da Universidade de São Paulo, nos projetos de pesquisa de Nanci Helena Rebouças Franco, Maria Durvalina Cerqueira Santos, Ana Célia da Silva, Elias Luis Guimarães, Narcimália C.do P Luz, Amélia Vitória de S. Conrado e outros.

No doutorado em Educação, muito aprendemos sobre capoeira regional com o orientando Hélio Campos e no Mestrado em Direito da UFBA, orientamos a dissertação do procurador da República Sidney Madruga, origem respectivamente dos dois textos: *Sidney Madruga e as ações afirmativas em Direito e Hélio Campos e a capoeira como disciplina acadêmica*. Encerra a publicação o artigo sobre Políticas culturais e educação.

É notável assinalar o esforço de construção da universidade baiana.

Salvador, 1º de junho de 2008, nos 25 anos da UNEB

Edivaldo M. Boaventura

edivaldoboaventura@terra.com.br , edivaldo@grupoatarde.com.br

PRIMEIRA PARTE

O SURGIMENTO DE FACULDADES E UNIVERSIDADES

A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)[1]

Introdução

Gostaria de começar esta palestra com uma pergunta: - Que significa a frase latina *Hominem augere*, no brasão de armas da Universidade do Estado da Bahia? - Qual a tradução? - Que sentido tem para a festa do seu décimo aniversário? - Quem a sugeriu como lema? A exposição não possui outro intento senão desvendar a riqueza de significados que encerra o brocardo latino *Hominem augere*.

Agradeço ao magnífico reitor o convite para participar da abertura das comemorações deste decenário. A solicitação foi para que eu falasse sobre a história da UNEB. Confesso que não posso tratar com objetividade científica uma organização que criei. Estou profundamente confundido com os seus objetivos. O seu passado é parte da minha vida de administrador educacional. A UNEB, e também a Universidade Estadual de Feira de Santana, está ligada à minha experiência política de Secretário da Educação, do governo Luiz Viana Filho, nome que invoco com emoção, e de João Durval Carneiro. Em lugar de um relato

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. A política de educação superior e a UNEB. Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 7, n. 10, p. 237-250, jul./dez. 1998. Palestra na comemoração do 10º aniversário da UNEB, Campus de Narandiba, 1º de junho de 1993.

imparcial, agrego um depoimento sobre as condições que me levaram a criá-la como uma universidade multicampi.

O testemunho abrange, principalmente, os anos iniciais de sua criação e de sua subsequente implantação, períodos em que fui o seu reitor, por força de lei. Implantação marcada pela luta em busca da autorização de funcionamento. Etapa dura e decisiva, árdua e muito difícil. Mas a instituição não parou de funcionar e de se expandir enquanto aguardava a oficialização. O ato de criação foi perfeito e acabado e emanou dos poderes que tem um estado-membro para organizar a sua educação.

De logo, posso adiantar que a obtenção da autorização foi o maior conflito desses dez anos. Dialeticamente, a autorização foi muito importante porque impediu que se destruísse a UNEB.

O decênio de uma universidade multipolar, implantada e autorizada, em plena expansão, lança luzes e graças pentecostais para novas etapas avaliativas e progressivas. Mais do que o necessário reconhecimento, a avaliação permanente e a auto-avaliação do seu desempenho acadêmico garantem o futuro da instituição, sob a proteção de Santo Antônio, padroeiro desta corporação de ensino superior.

A sequência temporal desta palestra será feita em duas partes: primeiramente, as contribuições para a criação e, em seguida, alguns problemas da sua implantação. O padrão *time* sequence adotado exige certas categorizações referenciais que contextualizam comportamentos, participações e lideranças de atores e agentes provocadores de consensos, conflitos e emergências no desempenho da organização decenária.

As contribuições para a criação da UNEB

Em 15 de março de 1983, voltei a dirigir a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia. Encontrei um organismo bem maior e bem mais diversificado, bastante diferente daquele que havia deixado em 15 de

março de 1971. Mais complexa era a administração direta e quanto à administração indireta inúmeras eram as entidades vinculadas à pasta.

Por outro lado, trazia na minha bagagem mais experiências e mais conhecimentos, como professor e como um dos dirigentes da pós-graduação da UFBA. Os anos de aprendizado no Instituto Internacional de Planejamento da Educação, o IIPE, vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e em The Pennsylvania State University, a minha querida Penn State, me capacitaram melhor para as novas funções.

Na Secretaria, tomei conhecimento dos estudos de uma reorganização. No que se refere à educação superior estadual, o segmento crescera bastante. Em 1983, a administração contava com a Universidade Estadual de Feira de Santana, já autorizada, com a Universidade do Sudoeste e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), e pelas Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, e Filosofia, Ciências e Letras, de Caetité. Essa situação resultou da Lei Delegada Estadual número 12, de 30 de dezembro de 1980, conforme decisão do governador Antônio Carlos Magalhães e do seu secretário Eraldo Tinôco.

A localização dessas faculdades em centros urbanos do interior se me apresentava sumamente significativa para que se criasse uma universidade com pluralidade de *campi*. A Superintendência, virtual federação de faculdades, era uma primeira aproximação. Seguia o caminho tradicional brasileiro para se instituir universidade: a reunião de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior. A SESEB agregou uma constelação de recursos docentes e técnicos com aproveitamento das instalações do CETEBA. Ainda com referência à SESEB, no Conselho de Educação, assisti à defesa dos processos pela superintendente, professora Clélia Silveira Andrade.

Quer dizer que existia uma rede de faculdades distribuídas regionalmente, com sede na capital, no bairro do Narandiba, com espaço e com mais instalações que poderiam ser incorporadas à futura universidade.

Acresce a isso que tinha bem presente em mente a maneira como se comportava a educação superior estadual em face do espaço, das exigências de formação de quadros, especialmente, para o ensino. Além de tudo, o que mais me motivava era voltar o ensino superior para o interior no atendimento à demanda de educação universitária nos principais centros urbanos da Bahia. Muito tinha aprendido com a implantação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Como Secretário, ajudei a fundá-Ia. Como conselheiro e presidente do Conselho, participei do seu exigentíssimo processo de autorização. Enfim, como membro do Conselho Diretor sucessivamente reconduzido, acompanhei passo a passo o seu crescimento. Sabia como sei até hoje que, academicamente, não é fácil, mas é necessário dotar os centros regionais da Bahia de educação superior.

Há uma constatação inusitada que envolve a UNEB e que desejaria explicitar, neste momento. A Bahia em menos de 20 anos criou e organizou um senhor sistema de educação universitária. Partiu, em 1968, de apenas 3 Faculdades de Formação de Professores, para 4 universidades, no final de 1991, com a estadualização da Universidade de Santa Cruz, no terceiro governo de Antônio Carlos Magalhães.

Com essa contextualização, vou à idéia de uma universidade multicampi, enumerando as principais contribuições para a criação da UNEB.

A idéia de uma Universidade Multicampi

Confirmado Secretário da Educação e Cultura, delineei as diretrizes para o planejamento educacional, objetivadas depois no Plano de Educação e Cultura do Estado da Bahia 1984-1987, quando convidado pelo professor Soane Nazaré Andrade, para proferir a aula inaugural dos cursos

da então Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI). A oportunidade foi excelente para apresentar a proposta de educação superior, reforçando este segmento recente, hoje com 25 anos.

Para o conhecimento das estruturas acadêmicas, muito serviu a participação nos projetos de reforma da Universidade Federal da Bahia, no reitorado de Miguel Calmon e, como assessor-chefe de planejamento, na gestão Roberto Santos, especialmente a departamentalização por mim coordenada.

Acrescentaria o conhecimento da organização multicampi da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York, isto é, *State University of New York*, que conhecera, em Albany. Mas foi decisiva a observação do funcionamento de Penn State, como uma universidade multicampi, que cobre todo o território da Commonwealth, que conhecia de perto, com o campus principal, em University Park, cabeça dos diversos campuses

Aos poucos me convenci de que a forma multicampi é a que melhor se coaduna com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo multicampi tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada.

A concepção de uma universidade multipolar começava a tomar corpo em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Todas três com pluralidade de *campi*, como demonstrou Irany Novah Moraes.

Por aquela época, abril de 1983, reuniu-se, em Salvador, o III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidido por Gilles Boulet, reitor da Universidade de Québec, e secretariado por François Loriot. Para esse conclave, apresentei uma comunicação acerca da educação superior e cooperação interamericana, onde insisti na interiorização, racional e organizada, da universidade.

De todo esse conjunto de fatores, pude destacar duas ou três contribuições que considero capitais para o projeto da UNEB. Foram

agentes principais dessa fase do projeto o professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da UNESP, e o citado reitor Gilles Boulet, da Universidade de Québec.

A contribuição paulista

Encerrado o congresso da OUI, cometi a Alírio de Souza a incumbência de escrever um primeiro esboço sobre a Universidade do Estado da Bahia. Com o doutorado em Educação Superior, a assessoria de Alírio foi de fundamental importância. Conhecedor das estruturas universitárias modernas, em particular, do funcionamento de Penn State como multicampi, muito me facilitou o trabalho do colega da UFBA a sua facilidade de contacto. Era importante conhecer de perto a experiência da UNESP. Experiência de uma universidade multicampi, brasileira e paulista, interna e estadual.

Trouxe a Salvador o professor Armando Otávio Ramos, à época, reitor da UNESP, um dos seus fundadores, ex-vice-reitor, que se entusiasmou pela idéia e mostrou seus êxitos e vicissitudes. O reitor paulista forneceu amplo material sobre a universidade que dirigia, desde a lei de criação até normas e pareceres internos, colocando-se inteiramente às ordens para ajudar.

Com Armando Otávio Ramos discuti o primeiro esboço do anteprojeto. A boa vontade desse reitor excedeu em muito as nossas expectativas. Tudo fez e colaborou por espírito universitário, sem nada cobrar. Considerei altamente significativa a sua experiência na política acadêmica. Tendo concebido o projeto de uma universidade estadual, Armando Otávio, familiar no trato com o poder da academia, me aconselhou a afastar as duas universidades estaduais já constituídas, a de Feira de Santana e do Sudoeste. Até então imaginava uma grande universidade estadual com vários campi sem cogitar das limitações jurídicas nas vinculações de

entidades. Em face da experiência paulista, ocupei-me tão somente do conglomerado das unidades integradas pela SESEB.

Mantida as devidas proporções, Armando Otávio Ramos, como eminente professor da USP, repetia sem saber o gesto de outro ilustre professor paulista, Ernesto de Souza Campos, que muito ajudou Edgard Santos na criação da UFBA. Deve-se a Souza Campos a criação da UFBA. Como Ministro da Educação e Saúde, referendou o decreto que instituiu a nossa *alma mater.*

Transcrevo parte do depoimento do professor Alírio de Souza, intitulado *A empreitada da UNEB*:

> Encerrada a Conferência (III Conferência da Organização Universitária Interamericana - OUI), recebi do Secretário de Educação e Cultura a incumbência de escrever uma primeira idéia sobre a Universidade do Estado da Bahia.
>
> Sabedora da decisão do Secretário de criar uma grande Universidade estadual, a Université du Québec colocou-se inteiramente à disposição do projeto, através da cooperação inter-universitária. Desse apoio resultou a preparação de recursos humanos e tornou a nova universidade sede de uma conferência anual sobre universidades multicampi e seus problemas.
>
> No caminho houve flores e espinhos.
>
> A década de 80 foi uma época muito difícil para a universidade brasileira, inaugurando inclusive a escolha de reitores pela via malfadada da eleição direta. Os partidos políticos apodrecidos pela ditadura não ofereciam a real possibilidade de participação. Dentre os setores atingidos, a universidade brasileira foi um daqueles que até hoje paga o preço dessa politização estéril e histérica.
>
> Nesse contexto criou-se a UNEB, envolvendo unidades de ensino superior do conglomerado SESEB (Ceteba e outras unidades no interior do Estado), a qual trazia no seu bojo uma nova Faculdade de Educação.
>
> Da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, recebeu o projeto da nova universidade a colaboração pessoal de seu Reitor, Dr. Armando Otávio Ramos, que veio a Salvador exclusivamente para esse objetivo.

A Université du Québec colocou à disposição do Governo do Estado da Bahia nada menos que um dos seus maiores planejadores, seu vice-presidente para assuntos internacionais, Prof. Pierre Casalis.
Criada a UNEB - Universidade do Estado da Bahia, cuja sigla tive a felicidade de conceber, iniciou-se um profícuo, duradouro e nem sempre calmo período de relacionamento com a Université du Québec.
Criamos um Centro de Excelência para Estudos Universitários, com ato assinado pelo Reitor Pro-tempore e também Secretário de Educação, e publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia. Instalamos um Seminário anual sobre universidade multicampi, hoje cancelado pela xenofobia.
Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Université du Québec e, vitória maior, a Université du Québec se propôs a preparar 20 (vinte) professores da UNEB, a nível de Mestrado, aqui mesmo, em Salvador.
Como aspectos negativos, lembraríamos que certa vez o gabinete do Secretário foi invadido por alunos, preocupados com a entrega da UNEB aos canadenses. Não sei se entenderam a ironia na resposta do Secretário: "Para que o Canadá quer a UNEB?"
Fui bastante duro com determinados setores de dentro e fora da UNEB quando, apenas para que prevalecessem pontos de vista políticos, quiseram derrubar o projeto de cooperação com a Université du Québec, em especial a turma do Mestrado.
Dez anos depois, observa-se alguma mudança. A xenofobia, se não desapareceu, dorme profundamente. O mundo mudou bastante, também. Existe hoje, um Centro de Estudos Canadenses inaugurado com "pompa e circunstância" e já se delineia um contorno de Universidade.
É possível que a primeira década tenha sido a mais difícil. Resta a esperança, pois o futuro é o que importa.
Salvador, 30 de maio de 1993.

Com a ajuda do professor Alírio de Souza e do reitor Armando a proposta da Universidade do Estado da Bahia começava a crescer. A sigla "UNEB" foi uma sugestão de Alírio. Houve, aliás, duas sugestões: UNEB e UEB. Esta consagrava a entidade máxima dos estudantes baianos, a inesquecível União dos Estudantes da Bahia. UNEB era mais aconselhável universitariamente e se aproximava mais do seu modelo paulista, a UNESP.

A contribuição canadense

À contribuição paulista somou-se a canadense.

Desde o início, a UNEB contou com a cooperação do Canadá. Pode-se dizer que tudo começou com aquele congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), de 1983, onde a predominância dos reitores canadenses foi bem evidente. O reitor Boulet, com a experiência de dirigente de uma universidade multicampi do porte da de Québec, apoiou a minha idéia que cada vez mais tomava forma e conteúdo. A Universidade de Québec colocou à minha disposição seu vice-reitor para assuntos internacionais, professor Pierre Casalis. A sua visita foi altamente produtiva, principalmente, pela acuidade espacial e econômica.

Iniciou-se um profícuo e duradouro e nem sempre calmo período de relacionamento entre UNEB e Québec. Criei um centro de excelência para estudos universitários, mediante convênio triangular UNEB-Québec-OUI. Acordo que permitiu a participação em congressos, cursos e criação do Instituto Interamericano de Gestão e Liderança Universitária (IGLU). Instalei um seminário anual sobre universidade multicampi. Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Universidade de Québec e, vitória maior, a Universidade de Québec se propôs e executou um Mestrado em Educação na UNEB, com a vinda de professores para ministrar aulas e realizar pesquisas sob a direção do professor Marcel Lavallée, que com imensa alegria vejo nesta festa.

Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo. A participação do Canadá nos começos desta Universidade empresta-lhe uma dimensão internacional. Se a USP pôde contar com os professores franceses quando foi fundada por Armando Sales de Oliveira, do mesmo modo a Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, a Bahia contou com os professores canadenses. Presença que continua sendo estimulada com o Núcleo de Estudos

Canadenses, dinamicamente dirigido pela professora Denise Gurgel Lavallée, um dos grandes valores intelectuais desta Casa.

O ato de criação

Todas essas contribuições canalizaram-se para o projeto de lei, que tinha de estar pronto até o final de maio. Era preciso aproveitar a chance das leis delegadas.

Todavia, o Secretário da Educação não tinha somente a UNEB para organizar. A entidade que demandava mais reforma era a própria Secretaria de Educação. Decidi, então, elaborar seis leis delegadas para tentar alcançar o universo largo e rico de recursos humanos, que é o setor da Educação e da Cultura do Estado.

Com a colaboração do ex-secretário Raymundo Matta, reorganizei os Conselhos Estaduais de Educação e de Cultura. Defini a proteção dos arquivos, públicos e privados, por sugestão da eminente historiadora Ana Amélia Vieira Nascimento. Transformei o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) em fundação com a flexibilidade necessária para operar a televisão educativa que inaugurei em final de 1985. Enfim, reestruturei a Secretaria de Educação e Cultura dando-lhe uma feição mais moderna.

Nesse conjunto, destacou-se a lei que criou a UNEB. A Bahia ratificou o sistema multicampi na sua gloriosa tradição pedagógica, que vem de Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, até os nossos dias.

Com a UNEB, atendeu-se pela lei que a instituiu:

> De forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observadas as suas peculiaridades, bem como a legislação federal pertinente.

Sim, foi instituída “para o aperfeiçoamento do homem”; isto é, *Hominem augere*. Eis o sentido do seu lema.

Ao conjunto reunido pela extinta SESEB, acrescentei a Faculdade de Educação do Estado da Bahia, em Salvador. Não poderia conceber uma universidade sem a sua unidade pedagógica. Era a lição da extinta Universidade do Distrito Federal, invenção notável de mestre Anísio Teixeira, da Universidade de Brasília e da reforma universitária. Coloquei de propósito a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Juazeiro, pois conhecia as diversas tentativas, desde 1970, bem assim o sacrifício pessoal do arquiteto e meu colega de tempo de estudante José Raimundo, que lutou a vida inteira para que a sua terra tivesse um centro universitário.

Em suma, com o apoio do governador João Durval Carneiro e a anuência da augusta Assembléia Legislativa da Bahia, dei uma nova estruturação aos serviços públicos da Educação e Cultura da Bahia, sobressaindo altaneiramente a UNEB. Para tanto, contei com a compreensão do secretário Waldeck Ornelas, do procurador geral do Estado, Paulo Spínola, do conselheiro Luiz Navarro de Britto, de David Mendes Pereira e dos companheiros de trabalho, especialmente de Remy de Souza, que insistia na combinação UNEB com IRDEB. Sim, Remy, “Cabe agora conjugar, no que couber, a UNEB com o IRDEB”.

Problemas na implantação da UNEB

Prometi uma sequência temporal em duas partes sucessivas. Uma primeira sobre a criação foi o que tentei dizer. Na outra parte, a segunda, tratarei de alguns problemas da implantação.

Com muita luta consegui a autorização de funcionamento, em 1986, graças ao ministro Jorge Bornhausen com parecer favorável do Conselho de Educação da Bahia, que sempre apoiou a UNEB, cuja expansão atingiu 16 centros urbanos do interior da Bahia. Cumpre, assim, a sua função

multipolar. O Decreto N° 92.937, de 17 de julho de 1986, autorizou o funcionamento da UNEB de acordo com o parecer administrativo da Secretaria da Educação Superior.

> Decreto na 92.937, de 17 de julho de 1986.
>
> Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia. O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item IJI, da Constituição, de acordo com o artigo 47 da Lei na 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterado pelo Decreto-lei n. 842, de 09 de setembro de 1969, e tendo em vista o que consta do Processo n. 23000.013359/86-96, do Ministério da Educação.
> DECRETA
> Art. 1° - Fica autorizado o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia, mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema multicampi de funcionamento, vinculada a Secretaria da Educação e Cultura da Bahia, como instituição educacional de 3°grau, com sede na cidade do Salvador, Estado da Bahia.
> Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
> Brasília, em 17 de julho de 1986; 1650 da Independência e 980 da República.
>
> JOSÉ SARNEY
> Jorge Bornhausen

A Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/SUPES/CODESU, Processo N° 23000.012259/86-96) examinou e resumiu o projeto da UNEB, no gabinete do Ministro. Alguns excertos:

> O presente Processo, referente ao pedido de autorização, pelo Governo Federal, da Universidade do Estado da Bahia, veio ter à SESU, originário do Gabinete do Exmo. Senhor Ministro, para "sua manifestação a respeito" do assunto, considerando o Parecer favorável CEE/BA na 375/86, aprovado em 2/6/86, pelo Egrégio Conselho Estadual de Educação da Bahia, conforme se verifica na petição inicial. A entidade mantenedora da

referida Universidade, ou seja, Autarquia Universidade Do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada na 66/83 e pelo Decreto na 31.299/83, ambos do Governador do Estado da Bahia, como instituição de personalidade jurídica de direito público, conseqüentemente, vinculada ao sistema estadual. Trata-se de uma Universidade multicampi, à semelhança da Universidade Federal da Paraíba, que, uma vez autorizada, vai de encontro às aspirações dos habitantes de inúmeras cidades interioranas, evitando, assim, o êxodo rural para as periferias urbanas.

O mencionado Parecer CEE/BA n° 375/86, favorável à autorização da Universidade, está bem estruturado e abordou todos os tópicos indispensáveis ao funcionamento da Universidade, tais como:

1 – a instituição e a sua condição jurídica (folhas22 a 24);

2 – objetivos e metas definidoras do programa da Universidade do Estado da Bahia (folhas 24 e 25);

3 – capacidade patrimonial e financeira (folhas 25 e 26);

4 – área de influência da Universidade (folhas 26 e 31), compreendendo: a) indicação e natureza dos cursos; b) núcleo de Paulo Afonso; c) Faculdade de Educação do Estado da Bahia; d) Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco; e) Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro; g) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Caetité; h) Faculdade de Formação de Professores de Jacobina; i) Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus; i) Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim; k) Centro de Ciências da Saúde e dos Alimentos, verificando-se os cursos ministrados pelas instituições acima, que integrarão a futura Universidade do Estado da Bahia encontram-se, em sua maioria, reconhecidos pelo Governo do Estado;

5 – qualificação do Corpo Docente, verifica-se um bom percentual de professores a nível de pós-graduação stricto sensu (doutorado com 3 e mestrado com 81), bem como 24 professores com pós-graduação lato senso e 123 apenas com o curso de graduação, sendo que há uma expectativa de crescimento da qualificação docente até 1990;

6 – bibliotecas (folhas 32 e 34);

7 – situação patrimonial e econômico-financeira (folhas 34 a 40); 8-situações legais que fundamentam o funcionamento da Universidade do Estado da Bahia –UNEB (folhas 40 a 41).

A Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) reportou-se à apreciação do Conselho de Educação da Bahia e ao projeto:

> Acrescente-se que a Resolução CEE/BA, n° 1.653/86, de folhas 45, aprovou o Regimento Geral da mencionada Universidade.
> Conforme se verifica, da parte analisada, e tendo em vista o que consta do Parecer CLN/CFE n° 647/84, publicado in Documenta 285, página 125, respondendo sobre competência para criar Universidades envolvendo a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UBESC e Universidade de Itaúna-MG, vislumbra-se a viabilidade de o Exmo. Senhor Ministro vir a homologar o referido Parecer CEE/BA na 375/86 (cópia anexa), bem como referendar Decreto do Poder Executivo Federal sobre a autorização do pleito da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, conforme se verifica abaixo, in verbis:
> "Resulta então que a autorização para o funcionamento de Universidade, no caso de entidade a ser vinculada ao sistema estadual, depende de parecer do Conselho de Educação competente, no caso o estadual, sendo, porém, formalizada, sempre, por decreto do Presidente da República, o chefe do Poder Executivo Federal", sendo que o reconhecimento dependerá de parecer do Conselho Federal de Educação, concluindo, assim, o jurista e conselheiro Manoel Gonçalves Ferreira Filho, Redator do citado Parecer CFE na 647/84.
> Por outro lado, verifica-se que o Parecer CEE/BA na 375/86, favorável á autorização da Universidade do Estado da Bahia, não faz menção à Resolução CFE na 3/83, publicada in documenta 268, página 188, com referência à Carta-Consulta. Contudo, observou a mencionada Resolução quanto ao conteúdo e, neste aspecto, respeita-se a sistemática da processualística do CEE/BA.

A conclusão dos setores técnicos da Sesu/MEC foi favorável e permitiu a publicação do decreto de autorização:

> Concluindo, esta Assessoria entende que o Processo está devidamente instruído e a Universidade do Estado da Bahia em condições de ser autorizada, considerando que os cursos que a integram encontram-se, em sua maioria, reconhecidos pelo Governo Federal nos termos da legislação

em vigor e com respaldo no Parecer Normativo na 647/84, publicado in Documenta 285, página 12 e 125, cópia anexa. Diante do exposto, proponho a devolução do presente Processo ao Gabinete do Exmo. Senhor Ministro, consoante ao que foi solicitado às folhas 47, para as devidas providências que o caso requer.

Brasília, 30 de junho de 1986
Francisco Sales de Morais
De acordo. À consideração superior.
Paulo Elpídio de Menezes Neto
Secretário da Educação Superior

A relação habitante e estudante universitário

Ao começar a concluir este depoimento pessoal acerca da criação, pensei na contribuição da UNEB para a educação superior da Bahia. Preocupa-me a desproporção entre a população geral e os efetivos de estudantes universitários. A Bahia tem cerca de 12 milhões de habitantes e menos de 50 mil universitários, apenas. O contingente das quatro universidades estaduais está por volta dos 15 mil, equivalente ao da Universidade Federal, a Universidade Católica contribui com 12 mil, o restante fica a cargo dos estabelecimentos de ensino superior isolados. A desproporção demonstra que temos de empreender um extraordinário esforço de formação de recursos humanos.

Para o aperfeiçoamento do homem

A pergunta inicial sobre o significado do lema *Hominem augere*, "para o aperfeiçoamento do homem", sugerida por dom Timóteo Anastácio Amoroso, é a razão de ser da UNEB.

A universidade multicampi alarga-se não somente em São Paulo, mas também na Paraíba, Santa Catarina e Ceará, comprovando ser a concepção que melhor se ajusta à situação estadual.

A Constituição Federal de 1988 consagrou a organização multicampi quando dispôs que "as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional". Isso é o que a UNEB está fazendo. Cresce no espaço atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce no tempo quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude.

E, para terminar, repito a indagação de uma pesquisadora:

– O senhor assume a paternidade da UNEB?

– Sim, respondi. O que fiz está definitivamente incorporado.

E completei:

– Se não tivesse feito outra coisa em minha vida, já me daria por satisfeito ao conceber a UNEB. Que Santo Antônio proteja a UNEB. Grato a todos pela atenção.

Segue-se a entrevista sobre os dez primeiros anos da UNEB.

ORIGEM E FORMAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA BAHIA – 1968-1991[1]

Introdução

A discussão de temas e problemas da educação superior estadual projeta a idéia de uma investigação que engloba, principalmente, surgimento, lideranças locais, gestão e atendimento à demanda, não somente pelas universidades, como também por meio das instituições de ensino superior (IES). A análise da criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (BOAVENTURA, 1999) e de suas etapas de crescimento, fundação em 1946 e reestruturação em 1968, servem de referencial para a expansão da educação superior no Estado da Bahia. As instituições universitárias se intensificaram a partir da década de 60 do século XX, como a Universidade Católica do Salvador (UCSal), precisamente em 1961, seguindo-se das quatro faculdades de formação de professores de Feira de Santana, Conquista, Alagoinhas e Jequié, no final dessa década, e das universidades estaduais nas décadas seguintes.

A educação superior pública estadual foi acompanhada, ainda na década de 50 do século XX, do surgimento das faculdades particulares, a exemplo da Escola de Serviço Social da Bahia (1952), da Faculdade

---

[1] BOAVENTURA Edivaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia – 1968-1991. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 1-19, jul./dez. 2005.

Católica de Filosofia e da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, integradas ou agregadas depois à UCSal, quando de sua criação, concentradas todas na capital do Estado. O surgimento do maior número de instituições de educação superior, isoladas e particulares, é relativamente recente, conforme demonstrou Mônica Araújo (2003). Algumas ainda apareceram nos anos 60, como a Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), iniciativa da professora Olga Pereira Mettig, no país uma das pioneiras no gênero, após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, antecedida pela Escola Superior de Estatística da Bahia, de 1966. A Escola de Administração de Empresas da Bahia, de 1972, é a origem da Universidade Salvador (UNIFACS).

Questionamentos e perspectivas

Em face dessas constatações, procurou-se indagar sobre uma série de questões que passaram a nortear esta explanação, levando sempre em consideração a demanda e a oferta de educação, em termos de formação de pessoal de nível superior. Atente-se, por exemplo, para a UFBA, criada em 1946. Embora formada pelo tradicional processo de reunião de faculdades, diversificou a sua oferta para atender à demanda de geólogos requerida pela exploração e refino do petróleo na Bahia, o que induziu à criação da Escola de Geologia, integrada ao Instituto de Geociências, com a reestruturação e reforma da Instituicão, de 1967 a 1971. Outro caso de pleno sucesso foi o surgimento da Escola de Administração, formando pessoal de nível superior para os quadros burocráticos do setor público e para a gestão de empresas emergentes no período – a exemplo do Centro Industrial de Aratu e do Pólo Petroquímico –, estimuladas especialmente pelos incentivos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e pelo financiamento do Banco do Nordeste.

Pergunta-se então: Quais foram os fatores que determinaram o surgimento e o crescimento relativos às universidades estaduais da Bahia? Por que a administração estadual entrou na oferta de educação superior nos anos 60, primeiramente com as Faculdades de Formação de Professores e depois com as universidades estaduais? Tem-se como um dos motivos a carência de professores com formação superior para os sistemas de educação que se expandiam, fato que desempenhou e continua cada vez mais a desempenhar expressiva pressão e estímulo. O Plano Nacional de Educação, logo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e o Salário-Educação aportaram novos recursos financeiros que fizeram crescer os efetivos escolares do ensino fundamental e médio, impulsionando a demanda pela educação superior.

Há, ainda, outras questões, tais como: Que condições impulsionaram o crescimento da educação superior nos municípios-sede de região, como Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Conquista, Alagoinhas, Jequié, Juazeiro e outros? Essas e muitas outras questões deverão ser encaminhadas, enfatizando-se, sobretudo, o atendimento às necessidades de educação superior em todo o Estado da Bahia e não somente na capital, onde se concentra boa parte das unidades acadêmicas. A documentação utilizada parte das disposições das políticas expressas na legislação federal, combinadas com as políticas estaduais manifestadas em planos, programas, na legislação do ensino estadual e na experiência do autor como secretário da Educação e Cultura da Bahia, nos governos de Luiz Viana Filho (1970-1971) e João Durval Carneiro (1983-1987). Delineia-se o sistema de educação superior estadual da Bahia, cuja estrutura vai se desenvolvendo entre o final dos anos 60 e o começo dos anos 90, ressaltando-se que o referido sistema está em pleno funcionamento com quatro universidades que se expandem por todo o território baiano. (BAHIA. Secretaria da Educação, 1998)

Dois momentos da Educação Superior na Bahia

A administração estadual da Bahia, primeiramente criou as faculdades de formação de professores e depois as universidades estaduais, dando ênfase no presente a esses dois momentos significativos. No primeiro, antecedentes e propostas de educação superior; no segundo, o surgimento das universidades estaduais da Bahia.

Antecedentes e propostas de educação superior

Educação superior estadual voltada para a agricultura: agronomia e medicina veterinária

Ainda no tempo do Império, a educação superior na Bahia já contava, além da tradicional Faculdade de Medicina, com o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, que, depois de sucessivas mudanças, passou a ser a Escola de Agronomia de Cruz das Almas, integrada à Secretaria de Agricultura. Vinculado à lavoura da cana, aquele instituto proporcionou instrução agrícola, tendo os seus reflexos na crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX, conforme a dissertação de Maria Antonietta de Campos Tourinho (1982).

Depois de fundada a Universidade da Bahia, em 1946, a administração estadual continuou mantendo a Escola de Agronomia de Cruz das Almas e criou a de Medicina Veterinária, pela Lei Estadual n. 423, de 20 de outubro de 1951, no governo Regis Pacheco (1951-1955), sendo secretário de Agricultura Nonato Marques. Em 1967, as Escolas de Agronomia e Medicina Veterinária passaram a integrar a Universidade Federal. Porém, o Estado da Bahia já mantinha a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF) desde o governo Lomanto Júnior (1963-1967). Segundo Joston Simão de Assis (1985), a Famesf foi fundada em 1960, por um grupo de líderes de Juazeiro, tendo à frente Edson Ribeiro, com a

denominação de Escola de Agronomia de Juazeiro, sendo o seu primeiro diretor o engenheiro agrônomo João Marcelino da Silva Neto.

Até março de 1967, a administração estadual contava apenas com a Famesf, a qual passa mais tarde a ser gerida pela Secretaria de Educação e Cultura que

> [...] empreende esforços no sentido de fornecer à Escola de Agronomia do Médio São Francisco os recursos necessários à sua ampliação e reaparelhamento, para que passe a operar nos moldes recomendados [...]. (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, v. 2, p. 72)

Registre-se, ainda, que a Famesf, após sua absorção pela administração estadual da educação em 1983, integra-se às unidades formadoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

É importante observar que essas unidades voltadas para o setor primário da economia não estavam vinculadas à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, criada em 1935; eram integradas à Secretaria de Agricultura. É com o Planto Integral de Educação e Cultura da Bahia (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, v. 2) que se pode fixar o momento de mudança da área da agricultura para a educação.

Educação superior estadual voltada para o ensino: faculdades de formação de professores

Em 1968, o governo Luiz Viana Filho (1967-1971), gestão dos secretários Luiz Navarro de Brito (1967-1969) e Edivaldo M. Boaventura (1970-1971), deu início a uma nova estratégia de educação superior com a implantação das Faculdades de Formação de Licenciados de 1º Ciclo no Interior, com os três cursos de licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais e Ciências e Matemática. O Plano Integral de Educação e Cultura optou por essas Faculdades de Formação de Licenciados, que

já existiam em Pernambuco, pela criação de uma Universidade Estadual no Sul do Estado e pela Escola Superior de Educação Física da Bahia.

> A solução teoricamente justificável de aumentar na Capital os núcleos existentes de formação pedagógica teria, na prática, o inconveniente de deslocar pessoas da região (os desejáveis candidatos ao exercício de magistério no interior) que talvez não regressassem. Em decorrência dos fatores sumariamente analisados, adotou o Governo do Estado a solução de organizar e instalar Faculdade de Licenciados de primeiro ciclo no interior. A implantação progressiva em diversas cidades prevê para o triênio quatro escolas. (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, v. 2, p. 65-66)

E acerca da universidade, o mesmo Plano Trienal previu: "Sendo a zona cacaueira aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca". (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1969, v. 2, p. 69 e 72)

O Plano Trienal estabeleceu, dentre outras metas:

> - Instalação, no interior do Estado, de quatro Faculdades de Educação para formação de professores de 1º Ciclo do ensino médio (ginásio).
> - Criação da Universidade Estadual situada no Sul do Estado (Uruçuca).
> - Implantação de uma Escola Superior de Educação Física no Estado, sediada em Salvador.
> - Equipamento e ampliação da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (Famesf). (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura v. 2, 1969, p. 65-66)

Em atos posteriores, implantaram-se as Faculdades em Feira de Santana, Alagoinhas e Vitória da Conquista, criando-se a de Jequié. A educação superior, que então surgia vinculada às necessidades de formação de professores para o ensino médio, integrava-se ao Departamento de Educação Superior e Cultura (DESC), dirigido pelos professores Luís Henrique Dias Tavares e Remy de Souza.

A primeira das faculdades a ser instalada em 1968, foi em Feira de Santana. Começou pelo Curso de Letras, com a participação da professora Joselice Macedo de Barreiro, seguido do Curso de Estudos Sociais, assessorado pela professora Zahidé Machado Neto, em 1969, e o Curso de Ciências e Matemática, em 1970, coordenado pela professora Maria Cristina de Oliveira Menezes. Instala-se a Faculdade de Educação de Feira de Santana, assim chamada embora não possuísse o curso de Pedagogia. Em 1969, foi ministrada a sua primeira aula inaugural. (BOAVENTURA, 1971, p. 105-122)

A Escola Superior de Educação Física da Bahia, apesar dos esforços, não foi instalada por falta de apoio para as disciplinas da área de Saúde. Do mesmo modo, a projetada Universidade do Sul da Bahia, que agregaria as unidades universitárias já existentes na região, não foi implantada, embora fosse tentada a criação do seu Conselho Diretor. Todavia as quatro Faculdades de Formação de Professores tiveram pleno êxito e expansão. Contando com problemas de carências de corpo docente, encarregou-se o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Mestrado, da UFBA, de ministrar um Curso de Especialização de Conteúdos e Métodos de Ensino Superior, curso coordenado pelos professores Giselda Santana Moraes e Hermes Teixeira de Melo. A especialização abrangeu as áreas de Letras, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e Educação. Para tanto, contou-se com a participação dos Institutos básicos recém-criados pela reforma da UFBA.

É importante observar a mudança de estratégia do governo estadual, em matéria de educação superior, localizando em municípios capitais regionais entidades deste nível de ensino para atender, primeiramente, à demanda educacional e, em segundo lugar, responder às necessidades sociais e econômicas pela formação de quadros profissionais. Os governos seguintes, no período abrangido por este estudo, seguiram a mesma política: Antônio Carlos Magalhães (1971-1975; 1979-1983; 1991-1995); Roberto Santos, (1975-1979); João Durval Carneiro,

(1983-1987); Waldir Pires – Nilo Coelho, (1987-1991). Completando o número de cursos, aumentaram-se novas unidades de educação superior nos municípios, construindo e consolidando a Universidade Estadual de Feira de Santana e ajudando o crescimento desta corporação na fase de fundação (1970-1980). A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi durante dez anos a única universidade estadual.

A Tabela 1 e o Quadro 1 registram os efetivos de alunos universitários, na UFBA e na UCSal, antes das universidades estaduais. Os percentuais de aprovação no vestibular da UFBA expressam a demanda de educação superior.

Tabela 1 - Crescimento da matrícula na Universidade Federal da Bahia (1963-1967)

ANOS	MATRÍCULA GERAL (TOTAL)	VESTIBULAR		
		INSCRIÇÃO	APROVAÇÃO	%
1963	3.732	1.942	753	38,7
1964	3.871	2.280	644	28,2
1965	4.529	2.689	1.058	39,3
1966	5.097	3.029	1.184	39,0
1967	5.677	4.321	1.448	33,5

Fonte: Plano Integral de Educação e Cultura. (BAHIA. Ministério da Educação e Cultura, 1969. v. 2. p. 57)

ANOS	SERVIÇO SOCIAL	FILOSOFIA	MEDICINA	DIREITO	ECONOMIA	TOTAL
1952	37	65	—	—	—	102
1953	43	131	43	—	—	217
1954	27	189	71	—	—	287
1955	18	269	107	—	—	394
1956	18	299	139	52	—	508
1957	30	312	163	118	—	623
1958	34	320	204	185	—	743

1959	40	335	207	239	—	821
1960	42	347	231	284	—	904
1961	66	261	234	311	42	914
1962	72	220	247	320	83	942
1963	76	212	263	280	117	948
1964	87	295	258	297	175	1.112
1965	102	365	290	308	162	1.227
1966	117	489	345	329	183	1.463
1967	135	559	512	354	188	1.748

Quadro 1 - Universidade Católica de Salvador – Alunos matriculados
Fonte: Plano Integral de Educação e Cultura. (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1969. v. 2)

Do exposto, pode-se deduzir que o sentido da política estadual foi a implementação de núcleos de educação superior nas principais cidades regionais do Estado. Por volta dos anos 80, pelo menos oito sedes de Regiões Administrativas possuíam faculdades mantidas pela administração estadual, tais como Feira de Santana, Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Juazeiro, Jacobina, Vitória da Conquista e Caetité. Indagou-se, então, como organizar melhor e mais produtivamente o sistema estadual de educação superior, a fim de que pudesse responder às exigências da população – jovem, adolescente e adulta – que necessitava de professores para o sistema estadual de educação? No particular, é preciso que se atente para a escolarização no ensino superior que, na Bahia, era da ordem de 4,1%. (BRASIL. Secretaria da Educação e Cultura. DEPLAN, 1982 apud BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1984, v. 2, p. 37)

Por dependência administrativa, a União mantinha todos os seus cursos de graduação em Salvador, capital do Estado da Bahia, com exceção da Escola de Agronomia, no interior, em Cruz das Almas. Inversamente, a administração estadual administrava quase todos os seus cursos nos centros urbanos do interior, excetuando o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), em Salvador, onde se concentravam os estabelecimentos isolados de ensino superior particular.

Interiorização pela Universidade multicampi

Assim, em 1º de março de 1983, já se anunciava a concepção de uma universidade multicampi para a Bahia. (BOAVENTURA, 1983a, p. 97-106, BOAVENTURA, 1983b, p. 29-40). Fatores a considerar:

> 1 - um sistema estadual de educação para ser completo há de possuir todos os níveis e tipos de ensino, indo do infantil às instâncias superiores da pós-graduação;
> 2 - uma educação superior estadual há de se organizar regionalmente, confirmando a identidade cultural, em unicampus e multicampi;
> 3 - uma faculdade ou universidade, pelas exigências próprias à condição mesma da educação superior, concentra laboratórios, bibliotecas e equipamentos, que mudam e enriquecem a vida cultural de uma comunidade urbana do interior como fator do progresso. (BOAVENTURA, 1987, p. 82)

Para efetivação daquele projeto de universidade multicampi, o Plano de Educação e Cultura da Bahia (1984-1987), no governo João Durval Carneiro, priorizou a interiorização da educação superior:

> A expansão e consolidação da educação superior na esfera estadual se processarão, por um lado, num movimento de interiorização, desconcentrando suas unidades de ensino, adequando-o às variações e especificidades da relação oferta/aluno de cada região. Por outro lado, num sentido mais quantitativo, pretende-se uma reorientação da oferta de modo a se privilegiar a formação de professores de 1º grau, em especial para aquelas áreas mais carentes como pré-escolar, alfabetização de crianças e adultos e educação continuada. (BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura 1984, p. 92)

Para o conhecimento das estruturas acadêmicas, muito serviu a experiência adquirida por ocasião da reforma da Universidade Federal da Bahia, nos reitorados Miguel Calmon e Roberto Santos, especialmente quanto ao planejamento e à departamentalização (BOAVENTURA, 1971a, BOAVENTURA, 1971b). O conhecimento da organização

multicampi da Universidade da Califórnia e da Universidade do Estado de New York (State University of New York, SUNY), em Albany, eram experiências conhecidas. Mas foi decisiva a observação do funcionamento da Universidade do Estado da Pennsylvania (Penn State), como uma universidade multicampi, que cobre todo o território dessa Commonwealth, com o campus principal em University Park (State College, Central Country), cabeça dos diversos campi. (BOAVENTURA, 1984a, p. 21-24, BOAVENTURA, 1994, p. 10)

Aprofundando com Cugene C. Lee e Frank M. Bowen (1971) a problemática da universidade multicampi, a continuidade do sistema educacional com base regional levou ao estabelecimento de um sistema de educação superior estendendo-se a todo o estado-membro com diversidade de *campi* autônomos.

Aos poucos, a forma multicampi, além de apresentar-se como a melhor para atendimento aos objetivos propostos pelo governo, coaduna-se com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo multicampi, tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada. Quando da implantação da UNEB, a concepção da universidade multicampi foi discutida sucessivamente em seminários promovidos pelo Instituto de Gestão Universitária (IGLU), programa da Associação Universitária Interamericana (AUI), em Salvador. (BOAVENTURA, 1985, p. 2-4, BOAVENTURA, 1987a, p. 93-94, BOAVENTURA, 1987b, p. 31-33)

A educação superior, como um segmento do sistema estadual, enfatizava a proposta de 1983, apresentada à Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI). Para a expansão deste segmento, o esforço estadual em estabelecer cursos e faculdades, e mesmo em criar universidades, só fará retro-alimentar os demais níveis do sistema educacional. Numa visão sistêmica, parte dos produtos do sistema educacional a ele retorna, através da atuação de professores e especialistas. Tendo em vista a melhoria da qualidade da educação para os contingentes de alunos no interior, os objetivos da educação superior só serão vislumbrados

e alcançados com a oferta de professores licenciados, cuja formação é proporcionada pelos principais pólos de crescimento regional.

Para a Coordenação de Informática da Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura, em 1980, existiam na Bahia 20 entidades de educação superior, sendo 3 universidades: Federal da Bahia, Católica do Salvador e Estadual de Feira de Santana; 1 federação de escolas, a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI); e 16 estabelecimentos isolados de ensino superior, a saber: Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Escola Bahiana de Processamento de Dados, Escola de Administração de Empresas da Bahia, Escola de Administração de Vitória da Conquista, Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia com o Curso Superior de Agrimensura, Escola Superior de Estatística, Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, Faculdade de Educação da Bahia, Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina, Jequié e Conquista. Mesmo sem incluir os cursos do Ceteba e do Centec, as 20 entidades ofereciam 93 cursos de graduação, concentrando 67 na capital e 26 no interior do Estado. (BOAVENTURA, 1984b, p. 128)

A universidade e o desenvolvimento local

No caminho para o *status* de instituição universitária, num processo que demanda tempo e recursos, a faculdade instalada na comunidade interiorana deverá passar, como unidade decisória, a centro universitário e, finalmente, com consistência e maturidade, à condição de universidade. Assim, pelos recursos que concentram, pelos sentimentos, atividades e interações que vão criando, a faculdade e a universidade transformam-se em fatores de desenvolvimento local. Para ministrar o segmento

mais avançado do processo educacional, exigem-se condições e requisitos que normalmente não existiriam numa comunidade municipal. A implantação de laboratórios de ciências e de computação e de bibliotecas atesta a presença de equipamentos que mudam a vida cultural de uma comunidade urbana.

O desenvolvimento do segmento educação superior do sistema estadual, com base regional, tem conduzido as universidades estaduais, integradas em colegiados e departamentos, e lhes oferecem: educação pelas habilidades avançadas em aprendizagens, formação profissional, serviços à comunidade, educação continuada, capacitação, especialização, bem assim, cursos de nível tecnológico, comercial ou agrícola, carreiras longas e, como não poderia deixar de cogitar, variadas formas de valorização da cultura local e regional, complementadas pela intervenção das múltiplas manifestações culturais eruditas.

A EMERGÊNCIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

A criação das universidades estaduais efetivou-se pelo critério tradicional de reunião de faculdades isoladas, processo que vai perdurar por muito tempo, antes e depois das leis de diretrizes e bases da educação referentes à educação superior (Leis 4.024/61 e 5.540/1968). A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi uma exceção a esse procedimento. Nasceu estruturada em departamentos, absorvendo a Faculdade de Educação, existente desde 1968. Em 1970, o governador Luiz Viana Filho instituiu a primeira universidade estadual, sob a forma de Fundação Universidade Feira de Santana.

Em 1980, o secretário Eraldo Tinoco deu um passo decisivo no sentido da integração acadêmica pela Lei Delegada Estadual nº 12, de 30 de dezembro, grupando entidades e cursos superiores de graduação em três conjuntos: (1) a Universidade Estadual de Feira de Santana, já existente desde 1970 e autorizada a funcionar, em 1976, pelo Conselho Federal de Educação; (2) Universidade do Sudoeste, integrada pela Faculdade

de Formação de Professores e Escola de Administração de Vitória da Conquista, bem assim, pela Faculdade de Formação de Professores de Jequié e Escola de Zootecnia de Itapetinga; e (3) a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb), composta pelo Centro de Educação Técnica da Bahia e pelas faculdades dos municípios, em número de seis. A Seseb é a antecedente próxima da UNEB (CUNHA, 2002). Com a criação da Universidade do Sudoeste, em 1980, a Bahia passou a contar com a segunda universidade. Em 1983, surgiu a terceira: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O Quadro 2 mostra os efetivos de alunos nas três universidades estaduais.

As políticas estabelecidas pela Secretaria de Educação em expandir o ensino superior, ao estabelecerem como objetivo maior a interiorização da educação superior, levou em consideração as circunstâncias que caracterizam o homem interiorano e as heterogeneidades das regiões, para que nenhuma delas pudesse perder a sua identidade cultural. (BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura, 1984, p. 92) Assim, somente em 1991 foi instituída a quarta universidade: a Estadual de Santa Cruz (UESC).

MUNICÍPIOS E UNIVERSIDADES	ANOS		
	1983	**1984**	**1985**
Salvador	1.105	890	1.035
Alagoinhas	333	313	405
Barreiras	083	052	092
Caetité	068	036	034
Jacobina	147	129	183
Juazeiro	232	236	314
Paulo Afonso	133	066	062
Santo Antônio de Jesus	112	036	076
Teixeira de Freitas	071	048	078
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	**2.284**	**1.806**	**2.279**
Vitória da Conquista	673	728	1.355
Itapetinga	070	084	161

Jequié	336	319	686
UNIVERSIDADE DO SUDOESTE	**1.079**	**1.131**	**2.202**
Feira de Santana	3.326	3.240	3.170
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	**3.326**	**3.240**	**3.170**
TOTAL GERAL	**6.689**	**6.177**	**7.651**

Quadro 2 - Matrícula de Educação Superior na Rede Pública Estadual – 1983-1985
Fonte: (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1986. p. 107).

A criação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 1970

Os antecedentes da universidade feirense remontam, pelo menos, a 1955, quando se reuniu a Primeira Jornada da Universidade do interior baiano com a presença do reitor Edgard Santos da UFBA (reitorado 1946-1961). Em 1963, criou-se a Fundação Simões Filho, com a finalidade de implantar uma universidade rural. Ainda no mesmo ano, constituiu-se a Associação Educacional Desembargador Filinto Bastos. Concretamente, somente em 1968, no governo Luiz Viana Filho, foi instalada a Faculdade de Educação, efetivamente, a primeira unidade universitária de Feira.

No ano seguinte, pelo Decreto 21.583 de 28 de novembro, foi criada uma comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da Universidade. Documento da maior importância histórica foi a Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970, que autorizou o Poder Executivo a instituir, sob a forma de Fundação, a Universidade de Feira de Santana, iniciativa do governador Luiz Viana Filho, atendendo às lideranças políticas locais daquele município. Dessa forma, em 1970, a Assembléia Legislativa aprovou o anteprojeto da Universidade de Feira de Santana. Com esse ato, atendia-se às justas aspirações da comunidade feirense e demais municípios circunvizinhos, cujas populações se somaram na luta pela criação dessa instituição de ensino.

As justificativas que levaram o Governo do Estado a criar essa Universidade são diversas. Pode-se enumerar e recordar algumas: Feira de Santana era, como ainda é, o segundo pólo de desenvolvimento do Estado; um dos maiores centros rodoviários do Nordeste do Brasil; o maior centro comercial e industrial do interior do Estado; e, sem dúvida, a maior praça bancária do interior, tendo como área de influência 94 municípios, situados no vale do rio Paraguaçu com destaque para o seu afluente, o rio Jacuípe.

Durante todo o ano de 1970, continuando pelo início de 1971, a Secretaria de Educação e Cultura tomou a iniciativa de editar vários atos em apoio à Fundação Universidade de Feira de Santana: 1) Decreto Estadual nº 21.812, de 16 de abril de 1970, que aprovou os Estatutos da Fundação; 2) Lei Estadual nº 2.817, de 24 de junho de 1970, que autorizou o Poder Executivo a doar área de terra para o campus; 3) Lei Estadual nº 22.147, de 20 de novembro de 1970, que incorporou bens móveis e imóveis; 4) Decreto Estadual nº 22.073, de 16 de outubro de 1970, que aprovou o primeiro plano de aplicação de recursos. (BOAVENTURA, 1985)

Instalação do Conselho Diretor da Fundação

Muitos outros atos administrativos estaduais foram editados, dentre os quais destaca o Decreto Estadual de 27 de abril de 1970, que instituiu o Conselho Diretor da Fundação Universitária de Feira de Santana, Conselho este que teve importância fundamental na estruturação da Universidade, sempre se reunindo em Feira, ouvindo e discutindo com as suas lideranças e representações sociais e políticas. As lideranças feirenses que propuseram a criação da Universidade compuseram o primeiro Conselho: Wilson Falcão, médico e deputado federal; Áureo de Oliveira Filho, educador, fundador do Colégio Santanópolis e deputado estadual; Yeda Barradas Carneiro, professora e secretária municipal de Educação; José Maria Nunes Marques, diretor

da Faculdade de Educação; Fernando Pinto de Queiroz, advogado e redator do estatuto e do regimento interno da universidade; Geraldo Leite, médico, pesquisador e coordenador da proposta da universidade e Edivaldo M. Boaventura, secretário de Educação e Cultura da Bahia; como suplentes, Augusto Mathias da Silva, monsenhor Renato Andrade Galvão, Maria Cristina Oliveira Menezes, Faustino Dias Lima, Joaquim Pondé Filho, Jorge Bastos Leal e Maria da Hora Oliveira. O governador Luiz Viana Filho, que verdadeiramente tomou a decisão política de criar a Universidade de Feira, deu posse, em 1970, ao primeiro Conselho Curador, que passou a Conselho Administrativo, com a transformação da fundação em autarquia, pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980.

Apoio municipal à universidade que emergia

Se tantos foram os atos estaduais, não de menor significado contribuíram os municipais, do prefeito João Durval Carneiro. Criada a Universidade pelo governo estadual, como expressão maior da comunidade feirense e de suas lideranças políticas, o governo municipal, em concerto com o estadual, expediu atos em apoio ao projeto universitário. Alguns atos do governo local valem ser lembrados: a Lei Municipal nº 669, de 8 de janeiro de 1970, que autorizou o Poder Executivo a doar uma área de terra à Fundação, originada de uma antiga gleba do Instituto de Fumo da Bahia, completando-se, assim, o terreno para o campus; e o Decreto Municipal nº 3.589, de 30 de setembro de 1970, que declarava de utilidade pública aquela área de terra, para fins de desapropriação. Foram leis, decretos e ofícios de relevância, tal como aquele documento de 16 de dezembro de 1970 que colocou a Biblioteca Municipal Arnold Silva à disposição da Fundação recém-criada. Fatos que evidenciam a ação conjunta dos poderes públicos sob a liderança do governador Luiz Viana Filho e do prefeito João Durval Carneiro, portanto, Estado-membro e Município concertam-se para dar a Feira de Santana a sua

universidade. É deste acordo de lideranças, unânime e direcionado, que surgiu a força política para a criação da UEFS.

Autorização de Funcionamento e Instalação da Universidade

No primeiro governo Antônio Carlos Magalhães (1971-1975), o Conselho Diretor da Fundação foi confirmando e continuou trabalhando pela implantação da entidade. Passo decisivo foi a elaboração do Plano Diretor do campus e a construção dos primeiros pavilhões. Com o governo Roberto Santos (1975-1979), intensificaram-se os trabalhos para a autorização de funcionamento, na dependência do Conselho Federal de Educação (CFE). Para tanto, o Instituto de Serviço Público (ISP/UFBA) encarregou-se do projeto acadêmico e administrativo para envio ao CFE, sempre com a participação do Conselho Diretor. A autorização de funcionamento, conforme parecer do conselheiro Newton Sucupira, foi manifesta expressão do prestígio pessoal do governador Roberto Santos, que fora membro e presidente daquele colegiado, no período de 1964 a 1974. Conseguida a autorização, em 1976, o governador instalou solenemente a Universidade. O professor Geraldo Leite, presidente do Conselho e líder do projeto da universidade, foi escolhido o seu primeiro reitor. Sua liderança ideográfica foi decisiva para a implantação da nova instituição. A construção e a expansão continuaram pelos sucessivos governos estaduais.

Essas e outras razões justificaram a universidade pelos cursos consolidados após a autorização tais como: Engenharia Civil, Enfermagem, Ciências Contábeis, Economia, Letras, Licenciatura em Ciências e Matemática, Estudos Sociais e Administração, contando com uma população estudantil de 3.221 alunos. A Universidade projetou, em 1983, novos cursos como: Odontologia, Geografia, História e Pedagogia. E, numa segunda instância, a criação dos cursos de Matemática, Física, Música e Biologia. (BOAVENTURA, 1987b, p. 81-92)

Consolidação e Reconhecimento

O governo João Durval Carneiro (1983-1987), na segunda gestão do secretário de Educação Edivaldo M. Boaventura, procurou contribuir de todas as maneiras para a consolidação da UEFS, por meio de ações como: construção de unidades de ensino, pesquisa e extensão, ampliação do biotério, construção da praça de desportes, instalação da comissão para o reconhecimento, apoio a novos cursos, como o de Odontologia, construção e equipamento da biblioteca central, uma das condições para o reconhecimento. No particular, muito contribuiu a conselheira Yeda Barradas Carneiro. Ademais, um dos passos significativos para a informatização foi a criação do Centro de Processamento de Dados, de que tanto carecia a instituição. Para tanto, a Secretaria de Educação e Cultura integrou a UEFS ao Programa de Automação Administrativa e Informática (PROADIN), em 1984. (BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura, 1986, p. 104-105)

Constituiu-se a UEFS como a universidade que poderia, a curto prazo, desenvolver projetos de pesquisa. Coube ao professor José Maria Nunes Marques, seu segundo reitor (de1979-1983, no governo Antônio Carlos Magalhães; e de 1983-1987, no governo João Durval Carneiro), dirigi-la e liderá-la, nomoteticamente, no seu processo de reconhecimento, obtido no final de 1986.

Autonomia da Educação Estadual

Com a obtenção do reconhecimento da UEFS, o Estado da Bahia se juntou a São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, na obtenção das prerrogativas do artigo 15 da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando plena autonomia à sua educação superior. Com esse reconhecimento, completados cinco anos em 1991, foi solicitado ao então Conselho Federal de Educação a delegação de competências que possibilitou a autonomia ao sistema de educação superior da Bahia,

conforme previa este dispositivo da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Seguem-se os reitorados Iara Cunha Pires, Josué Melo (este que deu uma nova dimensão cultural à Universidade com a criação do Centro de Cultura e Arte, o Cuca) e Anaci Bispo Paim.

Não pôde ser rápido o processo de institucionalização da Universidade feirense. Da criação, em 1970, ao reconhecimento, em 1986, teve que responder às exigências do Ministério da Educação duramente impostas às universidades públicas estaduais.

O Surgimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em 1980

A autarquia Universidade do Sudoeste foi criada pelo secretário de Educação Eraldo Tinoco, no segundo governo Antônio Carlos Magalhães (1979-1983), conforme a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980. Merece destaque, a partir de 1983, o funcionamento do seu Conselho de Administração. A sinergia das suas reuniões foi relevante para levar avante o projeto da Universidade.

Conselho Administrativo da Autarquia Universidade do Sudoeste

Repetiu-se o mesmo processo de reuniões locais que gestou em boa parte a UEFS, com a participação de representantes dos organismos estaduais sediados em Salvador. Trabalhando-se conjuntamente com a direção da autarquia, encaminhavam-se as gestões e preparava-se o processo de autorização de funcionamento. Procurou-se, como preocupação primeira, a regularização dos cursos e faculdades existentes, o que se concretizou, em parte, pelos seguintes atos do governo federal:

1. Decreto nº 90.587, de 29 de novembro de 1984, autoriza o funcionamento da Faculdade de Enfermagem de Jequié, com o Curso de Enfermagem da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;

2. Decreto nº 90.588, de 29 de novembro de 1984, autoriza o funcionamento do Curso de História da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
3. Decreto nº 90.589, de 29 de novembro de 1984, autoriza o funcionamento do Curso de Geografia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
4. Decreto nº 90.841, de 23 de janeiro de 1985, autoriza o funcionamento da Escola de Zootecnia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia, com o curso de zootecnia;
5. Decreto nº 90.842, de 23 de janeiro de 1985, autoriza o funcionamento da Escola de Agronomia de Vitória da Conquista, com o curso de Agronomia da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia;
6. Decreto nº 90.973, de 22 de fevereiro de 1985, autoriza o funcionamento do Curso de Letras da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia. (BOAVENTURA, 1987a, p. 88-89)

Esses atos foram conseguidos da ministra de Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a educação baiana na sua gestão. Ressalte-se a cooperação do Conselho Estadual de Educação, em especial do seu presidente, Raimundo José da Matta, no relacionamento com as autoridades do MEC e nos processos da competência do colegiado estadual.

Construção do campus e autorização de funcionamento

Além do funcionamento regular na sede da instituição, em Vitória da Conquista, com a participação, em todo o processo, do secretário de Educação e Cultura e de outras autoridades estaduais, e da regularização de cursos e faculdades, realizações outras são levadas em consideração como: acesso asfáltico ao campus de Conquista; planejamento dos três campi nos planos diretores de Conquista e Itapetinga; carta-consulta ao Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a autorização da UESB; convênio com a Escola Fazendária da Secretaria da Fazenda; projeto de cursos modulados da rede para Brumado e Itapetinga; capacitação docente para professores (especialização e mestrado) em convênio com

a Capes. Acrescente-se, ainda, para experimento e estudo a criação de rebanho bovino e suíno, plantação experimental de maracujá e projeto de apicultura, construção e conclusão de várias obras, desenvolvimento de recursos humanos e de condições para a pesquisa. (BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura, 1986, p. 105-106)

Na implantação da base administrativa e acadêmica, nos anos 80, levou a administração da superintendente Walquíria Albuquerque (1983-1987) a priorizar a autorização de funcionamento junto ao Conselho Federal de Educação, só obtida no começo de 1987, já no governo Waldir Pires.

A expansão do ensino superior chegou, portanto, à região, com o funcionamento da autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Na fase de implantação, a Universidade contava com os cursos de Estudos Sociais, Letras Vernáculas, Matemática, Física, Química, Biologia, Enfermagem, Zootecnia, Agronomia e Administração, distribuídos pelos três *campi*: Conquista (sede), Jequié e Itapetinga. Em 1987, a clientela que frequentava os diversos cursos era aproximadamente de 1576 estudantes. No reitorado Pedro Gusmão, procedeu-se ao levantamento das necessidades regionais a serem atendidas pela UESB. A expansão planejada do ensino e a participação da comunidade universitária local muito engrandeceram o sistema educacional na região.

A Institucionalização da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983

Cooperação do Québec e Contribuição Paulista

Em abril de 1983, reuniu-se, em Salvador, a III Conferência da Organização Universitária Interamericana (OUI), presidida por Gilles Boulet, Reitor da Universidade de Québec, e secretariada por François Loriot. Para esse conclave, foi apresentada uma comunicação acerca da educação

superior e cooperação interamericana, com insistência na interiorização, racional e organizada, da universidade. (BOAVENTURA, 1983b)

Com esse evento internacional, iniciava-se a cooperação com o governo do Québec. Firmou-se convênio que permitiu a realização posterior de um mestrado em Educação da Universidade do Québec na UNEB, com a coordenação do professor Marcel Lavallée. Desde os seus primeiros anos, a instituição abriu-se para a cooperação internacional, em especial com o Canadá. Seguia-se o exemplo da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, a UDF de Anísio Teixeira, que puderam contar com a colaboração de conhecidos mestres estrangeiros no início do seu funcionamento.

De todo o conjunto de fatores, marcantes contribuições se destacam para o projeto da nova universidade. Os principais agentes dessa fase do projeto foram: o professor Alírio Fernando Barbosa de Souza, doutor em Educação Superior pela The Pennsylvania State University e professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reitor Armando Otávio Ramos, da Unesp, e o reitor Gilles Boulet, da Universidade do Québec.

Ao organizar a universidade multipolar, no início de 1983, integraram-se unidades universitárias existentes principalmente nos municípios, além do Ceteba, em Salvador. A UNEB compôs o conjunto de leis delegadas, promulgadas em junho de 1983, a saber: 1) organização do Conselho Estadual de Educação (Lei N. 46/83); 2) organização do Conselho Estadual de Cultura (Lei N. 51/83); 3) proteção aos arquivos públicos e privados (Lei nº 52/83); 4) transformação do Irdeb em fundação (Lei N. 65/83); 5) criação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Lei nº 66, de 1 de junho de 1983); e 6) reorganização da Secretaria da Educação e Cultura da Bahia (Lei nº. 67, de 1 de junho de 1983). De todo esse conjunto de iniciativas, a criação da UNEB foi a de maior alcance para a educação superior.

Tinha-se o exemplo próximo, brasileiro e paulista, da Unesp. Acreditava-se em um ponto de vista, que cada vez mais se consolidou: o modelo multicampi é o que melhor se ajusta ao território de um Estado-

membro. Essa era a experiência brasileira e também internacional, do Canadá e dos Estados Unidos. A Universidade Estadual da Pennsylvania (Penn State) é uma universidade multicampi. A concepção de uma universidade multicampi concretizou-se em face do exemplo das universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Todas com pluralidade de campi, como demonstra Irany Novah Moraes (1986, p. 17-24).

Em realidade, um conjunto universitário já pré-existia com as unidades integradas pela Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), instituída pelo secretário Eraldo Tinôco e administrada pela professora Clélia Silveira Andrade. Pois bem, tomou-se esse conjunto e deu-se forma e espírito de uma universidade com a Lei Delegada n° 66, de 1° de junho de 1983.

Nessa trajetória da UNEB, a sua criação por esta lei foi um ato singular. A Lei foi bastante clara quando disse logo no *caput*:

> Fica criada, nos termos da Lei Federal N°. 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob a forma de autarquia em regime especial vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, com personalidade jurídica de direito público, autonomia acadêmica, administrativa, financeira e patrimônio próprio.

Era a etapa da criação jurídico-administrativa da autarquia mantenedora, que congregou as Faculdades de Agronomia do Médio São Francisco, de Formação de Professores de Alagoinhas, Jacobina e Santo Antônio de Jesus, além do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), núcleo inicial da UNEB, em Salvador; do mesmo modo, incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, velha e acalentada aspiração daquela comunidade, iniciativa do arquiteto Pedro Raimundo Rego, de Jorge Duarte e outros. A UNEB se expandiu nos anos iniciais de sua criação com os Centros de Educação Superior em Paulo Afonso

e em Barreiras; de Ciências da Saúde e dos Alimentos, em Salvador, das Faculdades de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), também em Salvador e em Senhor do Bonfim, Serrinha e Euclides da Cunha, com funcionamento de 31 cursos superiores e mais de 2.400 alunos.

Com a experiência da reforma universitária da UFBA, colocou-se estrategicamente a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA) na UNEB. Não era possível uma Universidade funcionar e mesmo existir sem um núcleo de conhecimentos pedagógicos. Era a lição de Anísio Teixeira quando criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a mesma lição quando ele e Darcy Ribeiro planejaram a Universidade de Brasília.

Desse conjunto integrado, a UNEB evoluiu com os seus próprios quadros, com os seus professores, alunos e servidores. O secretário de Educação e Cultura, como autoridade, tinha poderes para criar, e criou, dando-lhe melhor concepção e estrutura. O desenvolvimento e o crescimento alcançados devem ser tributados aos seus componentes e às lideranças do reitor José Edelzuito Soares e dos primeiros pró-reitores, Antônio Amorim, Edson Tranzillo França, Hetty Loreti Rossi, Joaquim de Almeida Mendes e Luiz Jorge da Silva Teles, com a participação do professor Antônio Fábio Dantas. Em seguida, vieram os reitores monsenhor José Raimundo dos Anjos e, mais recentemente, Ivete Sacramento. (PIMENTA, 2002)

Ressaltem-se algumas inovações como a licenciatura em Pedagogia, com habilitações na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Adultos, criação do bacharelado em Nutrição e instalação de cursos superiores pioneiros na região Além São Francisco, especificamente, em Barreiras. O Parque Estadual de Canudos e o Centro de Estudos Euclides da Cunha vincularam-se, conscientemente, à UNEB e mais ainda aos sertões da Bahia.

No tempo em que se trabalhou na implementação da UNEB, o secretário de Educação acumulou as funções de reitor, facilitando a sua implantação conforme a lei delegada que a criou. Procurou-se estruturá-la dentro dos princípios que a política da União e do Governo do Estado

estabelecia. Assim, saiu o Regulamento pelo Decreto 3.299, de 30 de novembro de 1984, peça importante para implantação da nova autarquia acadêmica, que permitiu a criação dos cargos e preenchimento de alguns postos. Seguiram-se depois os demais atos, como o Estatuto aprovado pelo parecer CEE 128/85, do Conselho Estadual de Educação.

Segundo a política de educação, do quadriênio 1983-1987, cada capital regional da Bahia devia ter a sua Faculdade, formando professores para o sistema de educação e para os demais setores da sociedade. A UNEB nascia com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde. Era mais uma educação superior voltada para o ensino, para a formação de pessoal docente, enfim, para a construção do conhecimento. A isso o modelo interdisciplinar e o multicampi muito favoreceram. A circunstância muito especial de ter sua sede no Cabula, mais precisamente no bairro da Engomadeira, criou compromissos sociais e urbanos com a instituição.

A UNEB está presente em todo o Estado, identificando-se com as regiões, especialmente com o Nordeste da Bahia. A lei que a criou estabeleceu a sua competência para todo o território baiano. Este diploma legal contou com a colaboração de Pierre Casalis, pró-reitor de Planejamento da Universidade de Québec, Armando Otávio Ramos, reitor da Unesp, Luiz Navarro de Britto, pró-reitor de planejamento da UFBA, Clovis Spínola, procurador geral do Estado da Bahia, Waldeck Ornelas, secretário de Planejamento, Ciência e Tecnologia da Bahia, e Alírio Fernando Barbosa de Souza, assessor e coordenador do projeto da UNEB.

Autorização de Funcionamento pelo Governo Federal

A autorização para funcionamento não foi fácil, entendendo o problema no conjunto das relações dialéticas e assimétricas federais e estaduais. Exigiu muito esforço do secretário de Educação, responsável

pela criação da UNEB, além de muita energia e persistência. Houve, no período, a mudança de três ministros da Educação: Esther de Figueiredo Ferraz, que muito ajudou a Bahia em vários processos de autorização de cursos, Marco Maciel e Jorge Bornhausen. O problema ligava-se ao entendimento da burocracia do Ministério da Educação. Tinha-se o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação da Bahia, de autoria do conselheiro padre José Hamilton de Almeida Barros, mas faltava o ato federal de autorização. O processo peregrinava entre o gabinete do ministro e o Conselho Federal de Educação, que não tinha competência específica no caso.

Deve-se ao ministro da Educação Jorge Bornhausen a autorização de funcionamento da Universidade. Para tanto, colaborou o ministro das Comunicações, Antônio Carlos Magalhães, que acolheu a solicitação do reitor José Edelzuito Soares.

Enfim, a autorização saiu em 17 de julho de 1986 e, dias depois, o ministro Bornhausen visitou o campus da UNEB, em Narandiba. Para a comunidade acadêmica e para os dirigentes da Secretaria de Educação foi um dia solar de plena realização. Foi uma vitória alcançada depois de três anos de luta junto ao MEC, o que comprova como são polêmicas as relações de poder entre o governo central e os governos estaduais, no conjunto de uma federação.

Há uma particularidade no decreto autorizador. Talvez pela primeira vez tenha-se usado a expressão "sistema multicampi" em um documento legal. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi autorizada pelo governo federal, conforme Decreto N° 92.937, de 17 de julho de 1986, publicado no Diário Oficial da União, de 18 de julho de 1986. A autorização foi uma etapa no processo de oficialização do ensino, que é sucedida pelo reconhecimento. Etapa da maior importância para a educação da Bahia, consagrou o esforço de um Estado nordestino que mantinha até aquela época três autarquias universitárias (BOAVENTURA, 1987b, p. 81-92), fator em parte agravado pela a ausência de universidades federais no território baiano.

Pelo decreto de autorização de funcionamento do presidente José Sarney, explicitou-se sua condição de "sistema multicampi". Para obter a autorização por decreto presidencial, foi oportuna a doutrina do parecer n° 647/84, do Conselho Federal de Educação, de autoria do jurista Manoel Gonçalves Ferreira Filho, que deu inteligente interpretação ao artigo 47 da Lei Federal 5.540/68. O sistema multicampi serve a todo Estado da Bahia, confirmando a lei que criou a UNEB:

> A UNEB tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação, o aperfeiçoamento [...] bem como estimulando a implantação de cursos e campi universitários nas regiões do Estado, observando as suas peculiaridades.

A forma multicampi foi definitivamente consagrada no decreto presidencial, sendo realmente a que melhor convém a uma universidade estadual. É a lição da Penn State que tanto tem fertilizado e enriquecido a educação superior baiana. O Estado-membro é, de qualquer forma, um espaço a ser ocupado pela educação superior. Como se dizia, na década de 80: "educação superior rima com interior, enquanto educação federal com capital e litoral".

Reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia

Do ponto de vista normativo, trabalhou-se no processo de reconhecimento por tarefa cometida ao Conselho Estadual de Educação da Bahia com a delegação de competência do Conselho Federal. Com os serviços prestados à comunidade acadêmica, a declaração de reconhecimento foi uma etapa importante no processo de consolidação da instituição que lhe permitiu criar cursos de graduação e pós-graduação, celebrar convênios nacionais e internacionais, registrar os diplomas dos seus alunos.

Da criação, em 1983, passando pela autorização de funcionamento, de 1986, chegou-se ao reconhecimento – pela Portaria nº 909, de 31 de

julho de 1995, do Ministro de Educação e Desporto, Paulo Renato de Souza –, com sede e foro na cidade do Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia, conforme o Parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia, nº 133/1995. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1995) Foram 12 anos para o processo de oficialização. A UNEB foi reestruturada pela Lei n° 7.176, de 10 de setembro de 1997, tendo como base de sua estrutura acadêmica os 24 departamentos.

O começo da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991

Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) e a Comissão Executiva do Plano de Recuperação da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)

Antecedida pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), foi definida como Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) pela Lei nº 6.344, de 05 de dezembro de 1991, e reorganizada pela Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, no terceiro governo Antônio Carlos Magalhães (1991-1995), gestão da secretária Dirlene Mendonça. (BAHIA. Secretaria da Educação, 1998, p. 77)

A UESC originou-se de três unidades acadêmicas da região do cacau. A Faculdade de Direito de Ilhéus, autorizada pelo Ministério de Educação, em 1960, que começara a funcionar no ano letivo de 1961. Criada pelas lideranças locais, teve à sua frente Soane Nazaré Andrade, Amilton Ignácio de Castro, Jorge Fialho, Rui Cajueiro, Ramagem Badaró e Francelino Neto; a Faculdade de Filosofia de Itabuna, instituída pela Ação Fraternal, entidade mantida por Amélia Tavares Amado, começou a funcionar pela mesma época da Faculdade de Direito de Ilhéus; a terceira unidade acadêmica, Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna, manifesta a liderança do bacharel Érito Machado, juiz do trabalho.

As três entidades foram reunidas na Fespi, em 1974, com a construção do campus na estrada Ilhéus e Itabuna, passando a contar com apoio financeiro da Comissão Executiva do Plano de Recuperação da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2003. p. 43-50)

As instalações construídas pela Ceplac e o pagamento dos professores com as taxas escolares resultaram do acordo estabelecido entre o diretor da Fespi, professor Soane Nazaré Andrade, e o secretário geral da Ceplac, José Aroldo Castro Vieira. Esse esquema funcionou por certo tempo. Quando da mudança na taxa de retenção do cacau, a Ceplac passou para a jurisdição do Ministério da Agricultura e começaram as dificuldades financeiras da Fespi.

Federalização ou Estadualização

Já no início de 1987, começou a crise econômica. Apresentou-se como alternativa de solução a federalização ou a estadualização. Em face das dificuldades para a federalização, foi trabalhada a estadualização que só se efetivou em 1991. Para Ubaldo Dantas, prefeito de Itabuna, patrono da turma de formandos de 1988, "só resta à Fespi a hipótese de estadualização, já que o presidente Sarney foi muito enfático [...], ao afirmar que existem pedidos mais antigos e influentes". (ESTADUALIZAÇÃO..., 1988) Nesse sentido, houve gestões no governo Waldir Pires (1987-1989) para encaminhar a solução para greve e mudança na direção da Fespi.

O governo estadual assumiu os ônus financeiros da manutenção da Fespi, conforme compromisso político e dispositivo da Constituição da Bahia de 1989. Posteriormente, veio a estadualização da Fespi e sua transformação em universidade, quando reitor Altamirando Marques. O governador Antônio Carlos Magalhães, em 1991, enviou projeto de lei à Assembléia Legislativa propondo a estadualização. A Fespi oferecia àquela época os cursos de Direito, Licenciaturas em Ciências, Filosofia,

Letras, Pedagogia, Estudos Sociais, Administração, Ciências Econômicas e Enfermagem. (GOVERNO..., 1991)

A UESC obteve o credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação, conforme parecer nº 089/99, sendo relator o conselheiro José Rogério da Costa Vargens.

Embora a UESC incorpore a primeira e a mais antiga faculdade fora da capital - a Faculdade de Direito de Ilhéus - e tenha funcionado antes da estadualização como Federação das Escolas Superiores, a quarta e última universidade da administração estadual instituiu-se apenas em 1991, dirigida pela reitora Renée Abagli Nogueira, que soube exercer reconhecida liderança. Completou-se, assim, o quadro das quatro universidades estaduais.

Conclusões e implicações

No desenvolvimento científico e tecnológico da Bahia, a UEFS, UESB, UNEB e UESC têm tarefas a cumprir. Presentes em todo o território baiano, formam professores para os sistemas de educação estadual e municipal e recursos humanos para a sociedade. As suas unidades estão localizadas em municípios, centros regionais que concentram recursos humanos e materiais, bibliotecas, laboratórios, professores e especialistas. Desenvolvem assim o ensino superior, a pesquisa, as mais variadas atividades comunitárias e a gestão. As universidades representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas. São núcleos importantes no presente e projetam novas alternativas de formação para o futuro, como os programas de mestrado e doutorado.

As quatro faculdades de formação de professores, implantadas de 1968-1970, efetivaram a mudança da política de educação superior do Estado da Bahia. Antes, as Escolas de Agronomia e Medicina Veterinária expressaram as necessidades de formação do setor primário da economia.

Com as Faculdades de Formação de Professores, voltou-se o Estado da Bahia para objetivos educacionais, com a implantação das licenciaturas curtas em Letras, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Em seguida, vieram as Universidades que surgiram nas cidades-sede dessas faculdades, como Feira de Santana (UEFS), Vitória da Conquista e Jequié (UESB) e Alagoinhas (UNEB).

A administração estadual, por determinação das forças locais, teve e terá de ocupar lugar de significativa importância, desde quando não conta a Bahia com recursos do governo federal para a educação superior, como acontece com outros estados, a exemplo de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde é bem mais expressiva a presença do sistema federal de ensino superior.

A partir da década de 60, precisamente com as Faculdades de Formação de Professores, em 1968 até os anos 90, com a Universidade Estadual de Santa Cruz, em 1991, formou-se um sistema estadual de educação superior para responder às demandas do ensino, contando com recursos financeiros e orçamentários do Estado da Bahia.

Em todo esse processo de construção da educação superior, houve a participação decisiva não somente dos governos estaduais, mas também, pessoal dos governadores. Antecedendo ou concomitantemente aos atos do poder público, destacam-se as lideranças locais, motivadoras e gestoras das imanações da coletividade que expressaram as necessidades da educação superior como matriz formadora de profissionais para os sistemas de ensino. Não pode haver educação e educação de qualidade sem universidade.

Referências

ARAUJO, Mônica B. **O ensino superior privado em Salvador:** oferta e demanda (1990-2002). 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Instituto de Administração, Universidade Salvador, Salvador, 2003.

ASSIS, Joston Simão. Famesf: a pesquisa na universidade. **Revista da Universidade do Estado da Bahia**, v. 1, n. 1, p. 6-8, abr./jun. 1985.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano de educação e cultura do Estado da Bahia**: 1984-1987. Salvador, 1984. Governo João Durval Carneiro.

______. **Plano integral de educação e cultura**. Salvador, 1969. v. 1-2. Governo Luiz Viana Filho.

______. **Três anos de educação e cultura na Bahia**: relatório de atividades: 1983-1985. Salvador, 1986. Governo João Durval Carneiro.

BAHIA. Secretaria de Educação. Coordenação de Ensino Superior. **As universidades estaduais II**. Salvador, 1998.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Delineamento das políticas estaduais de educação e cultura. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, n. 31, p. 29-40, dez. 1983a.

______. **O departamento na universidade**: estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua estruturação-reforma. Salvador, 1971a. Tese (Concurso de Professor Titular) - Departamento de Planejamento e Administração Educacional, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

______. O desafio de uma universidade estadual no Nordeste. **Revista da Universidade do Estado da Bahia**, v. 1, n. 1, p. 02-04, abr./jun. 1985. Palestra no Seminário sobre universidade multicampi: acesso e cooperação. Universidade do Quebec/OUI/UNEB, em 18 mar. 1985.

______. Educação superior estadual e a cooperação interamericana. In: CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. Salvador. **Anais...** Salvador: Gráfica Universitária da UFBA, 1983b. v. 2, p. 630-638.

______. **As etapas do doutorado**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994.

______. **Pela causa da educação e da cultura**: pronunciamentos. Salvador: SEC, 1984a.

______. Uma proposta de educação superior para a Bahia. **Sitientibus - Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, v. 1, n. 2, p. 97-106, jan./jun. 1983c.

______. **A segunda casa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984b.

______. O sistema multicampi. In: _____. **Tempos construtivos**. Salvador: Arpoador, 1984c. p. 31-33. Discurso de abertura do II Seminário de Universidade Multicampi, Salvador, 13 abr. 1986.

______. A universidade em forma de rede. In: ______. **Tempo de educar**. Salvador: SEC, 1987a. p. 93-94. Discurso de abertura do Seminário, A universidade em forma de rede: acesso e cooperação. Salvador, IRDEB, 17 mar. 1985.

______. A Universidade Estadual de Feira de Santana. In: ______. **Tempo de educar**. Salvador: SEC, 1987b. p. 81-92. Aula inaugural do ano letivo da UEFS, 05 mar. 1985.

______. **Universidade em mudança**: problemas de estrutura e de funcionamento da educação superior. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971b.

______. Universidade a serviço da comunidade. In: ______. **Universidade em mudança**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971c. p. 105-122. Aula inaugural da Faculdade de Educação de Feira de Santana, pronunciada em 3 de março de 1969.

______. (Org.). **UFBA:** trajetória de uma universidade 1946-1996. Salvador: EGBA, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria n. 909, 31 jul. 1995. Reconhecimento da Universidade do Estado da Bahia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 31 jul. 1995.

BRASIL. Secretária da Educação Superior. Decreto nº 92.937, de 17 de julho de 1986. Autoriza o funcionamento da Universidade do estado da Bahia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 17 jul. 1986.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia. 2002**. 219 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

ESTADUALIZAÇÃO pode ser a solução para a Fespi. **A Tarde**, 5 fev. 1988. Caderno 2, p. 16.

GOVERNO deve estadualizar Universidade. **A Tarde**, p. 3, 31 out. 1991.

LEE, Cugene C.; BOWEN, Frank M. **The multicampus university**. Berkeley: Macgraw-Hill Book, 1971.

MORAES, Irany Novah. **Perfil da universidade.** São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1986.

PIMENTA, Lídia B. **Planejamento e gestão orçamentária na Universidade do Estado da Bahia -1995-2000**. Salvador, 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOUZA, Alírio de. **[Depoimento do Professor Alírio de Souza]**. Salvador, 30 maio 1993. Depoimento intitulado A empreitada da UNEB.

TOURINHO, Maria Antonietta de C. **Imperial Instituto Baiano de Agricultura**: a instrução agrícola e a crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX. Salvador, 1982. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. C**redenciamento da Universidade Estadual de Santa Cruz**: trajetória político-institucional. Ilhéus: Editus, 1999.

______. **Relatório de atividades 1996-2003**. Ilhéus: Editus, 2003.

O CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BAIANA[1]

Introdução

Desejo agradecer o convite do professor doutor José Manuel Canavarro para falar no seu seminário, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, denominação bem européia para o setor da educação em uma universidade. No Brasil, temos a Faculdade de Educação com a disciplina Psicologia da Educação. A Psicologia integra-se em outro departamento ou em outra unidade acadêmica.

Assim que o professor Alfredo Matta, meu orientando no programa de doutorado sanduíche Universidade Federal da Bahia /Universidade Laval, transmitiu-me o honroso convite, combinamos que dissertaria sobre a evolução da educação superior brasileira e as relações entre o setor público e o privado. Acredito que o tema possa despertar interesse histórico, econômico e político dentre os educadores portugueses.

---

[1] Palestra na abertura do Colóquio Desafio da Organização e Gestão da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, em 9 de março de 2006.

Pressupostos e questões

Houve sempre uma procura da educação superior sob forma de universidade. A universidade é um fenômeno muito recente na história educacional brasileira. Tem menos de um século. Iniciou, precisamente, em 1920. Todavia, a luta pela busca da primeira universidade é muito antiga, começou na Colônia, atravessou todo o Império, de 1822 a 1889, alcançou a República, que se instalou em 1889. A forma universitária da educação superior só se efetivou nas comemorações da independência, em 1920. O governo federal instituiu a primeira universidade pela reunião das três faculdades federais existentes no Rio de Janeiro: Medicina, Direito e Engenharia. Surgiu, dessa maneira, a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, na então capital do país. Foi na reunião de faculdades, escolas e institutos que se encontrou a maneira de organizar as universidades. A Universidade organicamente integrada veio depois. O exemplo pioneiro foi o da abortada Universidade do Distrito Federal, a UDF, concebida pelo educador Anísio Teixeira. Outras tentativas de universidades integradas aconteceram com êxito, como a Universidade de Brasília, em 1961, e a Universidade de Campinas, instituída pelo governo estadual de São Paulo, no final dos anos 60 do século XX.

Se já temos o tema – evolução da educação superior brasileira e o setor público e o privado – urge suscitar os questionamentos norteadores desta exposição.

O primeiro pressuposto que levantaria pode ser enunciado da seguinte maneira: o Brasil teve universidade muito tarde, mas contou com a educação superior desde muito cedo. A educação superior religiosa funcionou nos colégios jesuítas, como o Colégio da Bahia, instalado no século XVI, século da descoberta do Brasil.

1) Como organizar a educação, em especial a educação superior, em um Estado federal, como o Brasil, com três instâncias de poder: União, estados e municípios? E com um setor privado bem

desenvolvido, que detém hoje mais de 88,87% das instituições de educação superior (2004) e 71,70% das matrículas.

2) Qual a função da educação superior privada? Complementar ao tradicional e prestigiado setor público? O Estado é modelador, financiador e fiscalizador do ensino particular.
3) Como compreender a composição do setor privado da educação superior? É único e uniforme ou se trata de um conglomerado heterogêneo?
4) Como alcançar a qualidade e a equidade na educação superior? Em um país mestiço e tropical, com universidades públicas predominantemente brancas? O problema das cotas sociais e raciais é de equidade.
5) Como aceitar a educação superior de massa que forma para todos os níveis e tipos de ensino e para as diversas carreiras profissionais?

A exposição terá um caráter de revisão da literatura, escolhendo determinados autores como fundantes para certos períodos ou para a discussão de determinados enfoques. Dentre todos, para a parte histórica tomaram-se os trabalhos de Luiz Antônio Cunha, reconhecido pesquisador da educação superior e da Universidade em sucessivas obras (CUNHA, 1983). Para a análise do setor privado, servimo-nos do trabalho de Helena Sampaio (2000) e dos dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Além do mais, para uma palestra no exterior, torna-se mais interessante explanar acerca de um tema nacional abrangente e não sobre um problema regional, como costumamos investigar o universo de pesquisa da educação baiana (BOAVENTURA, 1999).

Em face do exposto, trataremos o tema em duas partes. Na primeira, veremos os pontos mais destacados dos colégios coloniais, das faculdades imperiais e das universidades republicanas, para, em uma segunda parte,

aprofundarmos certas questões atuais, referentes ao setor público e ao privado da educação superior.

A Educação Superior na Colônia, Império e República

Colégios coloniais

No período colonial (1500-1822), houve duas fases bem nítidas: a educação superior a cargo dos jesuítas e o período pombalino.

Como se sabe notoriamente, a educação esteve entregue à Companhia de Jesus durante boa parte do período colonial. Distinguia-se o *studia inferiora*, que correspondia ao ensino médio, e o *studia superiora* que compreendia o estudo da Filosofia e da Teologia. O Curso de Filosofia tinha três anos de duração e ensinava Lógica, Ética, Geometria e Cosmografia. O de Teologia, em quatro anos, incluía as Escrituras, Hebraico e Teologia especulativa e prática, conforme a pedagogia da *Ratio Studiorum*.

Adaptado à situação colonial, estruturava-se em quatro graus o ensino sucessivo e propedêutico: Elementar, Humanidades, Artes e Teologia. Como bem informou o padre Serafim Leite, existiram 17 colégios, sendo que o primeiro foi fundado na Bahia, sede do governo-geral. Em 1553, iniciaram-se os cursos de Humanidades e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia. Para Luís Antônio Cunha (1986, p.16), provavelmente, foi o primeiro curso superior do país.

Uma proposta de Universidade

Considere-se o nível dos estudos administrados pelo Colégio da Bahia: ensino das Humanidades, particularmente Letras Clássicas, Filosofia, Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia, e concessão dos graus de Bacharéis e Mestres em Artes. Considerem-se

também as cerimônias de graduação acadêmica, anel simbólico, livro de juramento, capelo azul e quatro faculdades superiores. As solenidades de graduação obedeciam ao protocolo da Universidade de Évora (GOMES, 1960) pertencente aos jesuítas, como relata Alberto Silva (1956) no seu trabalho sobre as raízes históricas da Universidade da Bahia. A Universidade de Évora preparava os epítomes e enviava para os vários estabelecimentos de ensino da Ordem em todo o império português, informou-me o padre José de Bacelar, reitor da Universidade Católica Portuguesa.

A sucessão de juízos sobre o nível dos estudos apareceu em vários documentos e nas cartas dos jesuítas. O nível dos estudos induziu o Senado da Câmara da Cidade de Salvador a solicitar o reconhecimento como Universidade. A partir de 1654, seguidamente até 1662, foram vários e insistentes expedientes nesse sentido:

> V. M. postados aos seus reais pés nos faça mercê conceder nesta Cidade uma Universidade e que nela se dêem o grau de Mestre em Artes e Doutores, assim e da maneira que tem agora a Cidade de Évora e com os mesmos privilégios dados pelos padres da Companhia a quem V. M. sustenta pra que tinham estudos como têm para que assim se expliquem aos filhos deste povo e se criem sujeitos capazes de servir a V. M. nas letras como o foram sempre nas armas da católica pessoa de vossa Majestade; esperamos alcançar o despacho da nossa petição. (SILVA, 1956, p. 101)

Insistentes apelos foram dirigidos ao reino para a concessão do nível de Universidade aos estudos do Colégio da Bahia, mas nenhum foi atendido.

A questão da ausência da universidade na colônia

Em face do não reconhecimento dos cursos de Filosofia e de Teologia como universitários, argumentou-se que Portugal não queria Universidade para que não houvesse o desenvolvimento da educação

superior na colônia. A coroa preferiria que os estudantes fossem estudar em Coimbra com a concessão de bolsas para brasileiros. Luiz Antônio Cunha, precisamente, pondera:

> Se o intuito metropolitano de monopolizar o ensino superior fosse assim tão forte, não teriam criados tantos cursos de filosofia e teologia nos colégios dos jesuítas, chegando a existir até mesmo um curso de matemática; não teriam sido reformados os cursos de filosofia e teologia dos franciscanos, no Rio de Janeiro, e o de filosofia no Seminário de Olinda, ambos em fins do século XVIII, inseridos, justamente, num movimento de reforço dos laços coloniais (CUNHA, 1986, p.12).

Na discussão por que a Espanha criou tantas universidades na América e Portugal, nenhuma, Cunha vai mais além. Referenciando Júlio Cezar de Faria (apud CUNHA, 1986), apontou que a Espanha encontrou povos mais cultos, facilitando a disseminação do conhecimento. Para tanto, os missionários tiveram a função de conhecer os costumes dos nativos e de pregarem em suas línguas. Isso mesmo os jesuítas procuraram fazer com o ensino da língua geral, em todo o litoral brasileiro. Outra diferença apontada por Faria foi quanto aos recursos educacionais. Enquanto a Espanha contava com oito universidades no século XVI, Portugal dispunha apenas da Universidade de Coimbra, vindo depois a de Évora, criação do cardeal-rei Dom Henrique. (GOMES, 1960)

Problema nominal ou de conteúdo

Cunha favoreceu mais ainda o debate quando argumentou que talvez o problema fosse de denominação e indagou: “não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará?” (CUNHA, 1986, p. 14). Recomendou, então, que somente uma pesquisa nos currículos desenvolvidos nas universidades hispano-

americanas poderia "arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil [...]" Só mais investigações para aprofundar o problema.

O exemplo do Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra

Um bom exemplo do nível intelectual do padre Antônio Vieira, imperador da língua portuguesa, segundo o epítome de Fernando Pessoa e do poeta Gregório de Matos Guerra, foi a sua formação.

Na Colônia, os colégios dos jesuítas desenvolveram uma educação religiosa e humanista de alto nível que permitiu formar, na Bahia do século XVII, um Antônio Vieira, que chegou com seis anos de idade e volveu a Portugal em 1640, na restauração bragantina, homem adulto, falando e pregando admiravelmente bem, na corte de Dom João IV. No século XVII, formou-se na Bahia outro expoente das letras, Gregório de Matos Guerra.

O período pombalino

Com a supressão da Companhia de Jesus, em 1759, todo aquele sistema de educação, contando com colégios geridos pelos jesuítas, desmoronou. O período pombalino, direcionado pelo iluminismo, pela Física de Newton e a Mecânica de Galileu, reformou Coimbra e instituiu o regime das aulas régias e das matérias isoladas. Cunha (1986) apontou dois cursos superiores, na segunda metade do século XVIII: no Rio de Janeiro e em Olinda.

O curso superior dos frades franciscanos, no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, era uma faculdade organizada nos moldes da reforma de Coimbra, com estudos menores e maiores com o ensino de Filosofia e Teologia.

O Seminário de Olinda prendeu-se à liderança intelectual do bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, formado no espírito da Universidade de Coimbra. A análise dos estatutos demonstrou o emprego do método do padre Luiz Antônio Verney. Os estudos começavam com a Gramática com três anos de duração, seguindo-se Filosofia, Teologia. Azeredo Coutinho se aproximou do método de Comenius.

Em suma, o período colonial se concluiu com educação superior de cunho religioso, sem universidade. Período que carece de maiores estudos dos conteúdos ministrados, tendo como principal fonte secundária a obra significativa do padre Serafim Leite sobre a história da Companhia de Jesus no Brasil. Com a independência veio o Império sem que trouxesse a tão desejada universidade.

As faculdades imperiais: Medicina, Engenharia e Academias

A vinda de D. João VI para o Brasil trouxe inúmeras inovações. Aportando na Bahia, em janeiro de 1808, tomou várias decisões. Dois atos assinados tornaram-se sumamente importantes: a abertura dos portos e a criação do curso superior de Medicina. Ao instituir os cursos superiores que depois seriam faculdades, no modelo napoleônico, reforçou-se mais ainda o estatuto da faculdade em detrimento da desejada universidade.

A primeira instituição oficial de ensino superior implantada no Brasil foi o Curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador, criada por Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. Esta Escola sofreu várias mudanças. Passou a Faculdade em 1832. Naquele mesmo ano, 1808, criou-se o curso médico cirúrgico, no Rio de Janeiro. Durante todo o Império, foram as únicas unidades universitárias de Medicina existentes no país (SANTOS, 2005, p.152). Em 1810, instalou-se a Academia Militar, que teve papel significativo, posteriormente, com a formação de engenheiros. A Academia de Belas Artes desenvolveu os cursos de pintura, escultura e arquitetura.

Constituinte de 1823 e as universidades

Uma vez o país independente, buscou-se a universidade na Constituinte de 1823. António Chizzotti (1996, p. 31), ao relacionar Constituinte e Educação, tratou da discussão sobre as universidades brasileiras. Inicialmente, propuseram-se duas, sendo uma em São Paulo. Houve divergências quanto à localização. A assembléia foi dissolvida pelo Imperador e a Universidade não saiu. Criaram-se, em seguida, duas faculdades de Direito.

Faculdades de Direito

As duas faculdades de Direito foram instituídas em 11 de agosto de 1827, uma em São Paulo e outra em Olinda. (VENÂNCIO FILHO, 1982) Bem mais para frente, em 1874, foi criada a Escola Politécnica, originada da Escola Militar, no Rio de Janeiro, e, no ano seguinte, a Escola de Minas de Ouro Preto, por vontade do Imperador D. Pedro II, ao regressar da viagem aos Estados Unidos da América.

A política fixou-se na criação de faculdades isoladas. Tendência que perdurou por muitos anos e explicou o motivo pelo qual as primeiras universidades republicanas surgiam pela reunião de faculdades. Predomina a estrutura francesa de universidade, por ordem de faculdades fechadas, de acordo com o modelo napoleônico.

Até o final do Império, permaneceu o ensino superior público com 2 faculdades de Medicina, 2 de Direito, uma de Engenharia e uma de Minas, além das academias militares, dos seminários católicos para a formação religiosa, cadeiras avulsas, como a de Economia Política, Química, Música e outras.

O ensino público secular era monopólio do Estado durante todo o Império. Firmou-se para sempre a hegemonia do ensino superior pelo governo central. Mesmo hoje, com a autonomia dos sistemas estaduais,

o poder da União nesse tipo de ensino ainda se conserva considerável. A educação superior privada é monitorada pelo Ministério da Educação.

A ideologia positivista

O positivismo desenvolveu-se consideravelmente nos últimos lustros do Império, motivou como ideologia republicana e tomou posição firme contra a criação da universidade. Para os seus partidários era preciso afastar o poder público da educação, pois o ensino deveria ser livre, sem interferência do Estado. Tudo haveria de ser livre: ensino livre, frequência livre, cursos livres e faculdades livres, na síntese de Roque Spencer Maciel de Barros (1959). Um dos líderes do movimento das idéias positivistas foi Miguel Lemos que, nos seus artigos enfeixados depois em um opúsculo intitulado *A Universidade* (1903), assim sumarizou: 1) a concepção das universidades nasceu no tempo das trevas e do feroz despotismo; 2) as universidades entraram no número de instituições supressas pela Convenção, na Revolução Francesa; 3) o déspota Napoleão I restaurou o regime universitário. A universidade consumiria muitos recursos, que seriam mais bem aplicados na educação do proletariado. A divulgação da doutrina regeneradora atacaria a liberdade de pensamento aumentando o parasitismo burguês. (MENDES 1882 apud CUNHA, 1986, p. 99)

Enfim, contam-se 42 projetos de criação de universidade no período imperial. Ainda na última fala do trono, foi proposta a criação da instituição universitária pelo Imperador D. Pedro II.

A república, o positivismo e a educação superior

Com o término da monarquia, instalou-se a República federativa. Mudou-se não somente a forma de Estado, de unitário para federativo, como a forma de governo, de monarquia para república. Costumou-se chamar de República Velha ou Primeira República ao período

compreendido entre 1889 e 1930, quando subiu ao poder Getúlio Vargas. Com a nova forma de governo, a influência do positivismo na educação foi marcante. O positivismo, aliás, serviu de ideologia para os republicanos, pela influência dos militares responsáveis pela queda da monarquia. A influência foi visível e restou até como divisa na nossa bandeira: *ordem e progresso*. Segundo o apostolado positivista brasileiro, o lema era: "o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim." (MENDES 1882 apud CUNHA, 1986)

Por influência do positivismo na educação, principalmente na educação superior, surgiram as escolas superiores, livres e não dependentes do Estado. Reforçaram-se os empreendimentos particulares, pois, até então, o ensino superior era totalmente público. Enfim, com a primeira República apareceram as tão esperadas universidades, no Rio de Janeiro (1920) e em Minas Gerais (1927).

Um dos principais atores da cena republicana foi o professor da Escola Militar, líder positivista, que ocupou a passageira pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

No final do Império, o quadro da educação superior era muito reduzido e muito pobre, não contando com as estruturas universitárias que organizassem o conhecimento com amplitude e universalização do saber. Como bem caracterizou Luiz Antônio Cunha (1986, p. 147), existiam escolas superiores para alguns campos específicos do saber, como Medicina e correlatos, Engenharia, Direito e Agronomia, localizadas apenas no Rio de Janeiro, então capital da República, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda e Pelotas. O número de estudantes não alcançava 2.300. Verdade por que se ampliou o número de cursos e aumentaram as escolas superiores, alcançando outras cidades. No final da República Velha, tínhamos 20 mil alunos. Foi também uma fase de contínuas reformas. O setor público se retraiu e o setor privado, que era quase inexistente, se expandiu. Os ministros da Justiça, responsáveis

pelos serviços da educação, titularam as sucessivas e desarticuladas reformas do ensino.

As reformas na primeira República

A reforma Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi a que recebeu maior influência do positivismo. Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891), ele permitiu aos particulares e aos governos estaduais a abertura de escolas de Direito, contanto que incluíssem as disciplinas lecionadas nas faculdades oficiais. As escolas particulares poderiam conceder diplomas do mesmo valor das faculdades federais. Em Salvador, por exemplo, criou-se a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891. Uma missão presbiteriana instituiu a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em 1896. A expansão foi rápida. De 1891, ano da reforma Benjamin Constant, até 1910, foram cridas 27 escolas superiores. Quatro vezes mais do que as faculdades existentes no Império.

A contenção se fez sentir. No governo Hermes da Fonseca, promulgou-se por decreto a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, em 1911, elaborada pelo ministro Rivadávia da Cunha Correa. Surgiram os exames de admissão aos cursos superiores (vestibulares), instituiu-se a livre docência e as faculdades criadas não tiveram fiscalização. A livre docência (*privatdozent)* marcava influência da Universidade alemã no sistema educacional brasileiro, que teve um papel seletivo na escolha dos professores das escolas superiores, até a reforma universitária de 1968.

Seguiu-se a reforma do ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, no governo Venceslau Braz. Em 18 de março de 1915, publicou-se o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e o superior em todo o país, instituiu a figura do professor catedrático em substituição do professor ordinário da lei orgânica da

reforma Rivadávia Correa. Esse decreto foi sumamente importante para a criação da primeira universidade federal por dispor, no artigo 6º, que, quando o governo federal achacasse oportuno, reuniria em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina existentes no Rio de Janeiro, incorporando uma das Faculdades Livres de Direito. A condição para que se criasse a universidade estava clara, faltava apenas a oportunidade que não demorou.

Sucedeu a reforma Rocha Vaz, a última da República Velha, que primou pelo maior controle do Estado na educação. Instituiu-se o Departamento Nacional do Ensino para administrar a educação oficial, no âmbito do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Essa reforma tornou a frequência dos alunos obrigatória.

As primeiras universidades

Enfim, foi chegado o momento de se criar a universidade. Conforme dispunha o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, artigo 6º, o governo federal, quando achasse oportuno, poderia reunir em universidade as Faculdades de Medicina, Politécnica e de Direito, existentes no Rio de Janeiro. Assim o fez o ministro da Justiça, Alfredo Pinto, pelo Decreto 13.343, de 7 de setembro de 1920, na presidência Epitácio Pessoa. Conta-se, sem comprovação documental, que a motivação próxima foi a concessão do título de Doutor *Honoris Causa* para o rei Alberto I, da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920, nas comemorações do centenário da Independência. Foi seu primeiro reitor Fábio Moscoso. A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição de ensino superior que vingou com o nome de Universidade.

Sete anos mais tarde, o presidente de Minas, Antônio Carlos de Andrada, e o seu secretário de Justiça e Interior, Francisco Campos, organizaram a Universidade de Minas Gerais, igualmente por aglutinação das Escolas de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia,

em 7 de setembro de 1927. O seu primeiro reitor foi Francisco Mendes Pimentel (DIAS, 1997, p. 123). A Universidade de Minas Gerais, instituição estadual, foi a segunda universidade constituída.

Luís Antônio Cunha (1986, p. 215) incluiu entre as 3 universidades bem sucedidas a Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, base para a Universidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), declarada Universidade em 1934, pelo processo de "*diferenciação* de uma única unidade, a Escola de Engenharia". (GUEDES; SANGUINETTI, 1994) Ao contrário dessas 3 universidades bem sucedidas, Cunha identificou 3 universidades passageiras: Manaus (1909), São Paulo (1911), Paraná (1912). As reformas da República Velha possibilitaram essas tentativas, com as aberturas favorecidas pelo positivismo militante da época.

O estatuto das universidades brasileiras

Com a Revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas à presidência da República por 15 anos, criou-se o Ministério da Educação, em 1930, e definiu-se, legalmente, a instituição universitária no ano seguinte. A sua vigência será das mais longas. O Estatuto, como sintetizou Cunha (1986, p. 297-302), admitiu a Universidade e a Instituição de Ensino Superior Isolada, a IES, como ficou conhecida a sigla. O Estatuto, como expressão do autoritarismo brasileiro, fixou um modelo único: autonomia didática e administrativa bem restrita. A comunidade acadêmica seguiu critérios corporativos: sociedade de professores e diretórios de alunos, centros difusorres de ideologia. Promulgado o Estatuto, reformou-se a Universidade do Rio de Janeiro pela incorporação de outras faculdades isoladas. Em 1937, sofreu nova mudança e mudou de nome, passando a chamar-se Universidade do Brasil e foi por quase 10 anos a única universidade federal. Somente com a volta da democracia em 1946, quebrou-se o monopólio de uma única universidade federal, pela criação de três outras: na Bahia, Pernambuco e Paraná (CALMON, 1995).

Iniciou-se a implantação das universidades federais, pelo menos uma em cada Estado. Alguns Estados têm mais de duas universidades federais, como é o caso de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Tendência liberal e o autoritarismo federal

Como expressão da política liberal, em oposição à tendência autoritária federal, observa Cunha, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal, organicamente concebida, que durou apenas de 1935 a 1939. Os radicalismos ideológicos dos conturbados anos 30 terminaram por eliminá-la. Pela mesma época, o governador Armando Sales de Oliveira com o educador Fernando Azevedo, autor do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, instituíram a Universidade de São Paulo, em 1934. Dentro desse mesmo espírito liberal, foi criada a Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Ainda no governo Getúlio Vargas, na chamada colaboração recíproca, foram criadas as Faculdades Católicas, em 1941, sob a liderança do padre Leonel Franca e de Alceu do Amoroso Lima, definindo-se depois a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em 1946. Expressava-se um setor explicitamente privado e confessional na educação superior brasileira.

Com a redemocratização do país, em 1946, tivemos uma nova Constituição. Tem sido sempre assim, após um período discriminatório, ditatorial, de desrespeito aos direitos humanos, sucede uma nova Constituição. Com a de 1946, iniciou-se o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira LDB, de 1961, quase nada inovou em matéria de educação superior, continuando quase as mesmas disposições do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, mas houve debates e posicionamentos de privatistas versus publicistas. Saiu uma lei de compromisso entre as duas tendências. Na LDB de 1961, houve garantia da existência do ensino superior privado e regulamentação

da expansão do sistema nos anos 60 (SAMPAIO, 2000, p. 55). Para Cunha (2000 apud SAMPAIO, 2000, p. 56), a LDB de 1961 representa a vitória da corrente privatista em detrimento da pública.

A Universidade de Brasília e a reforma universitária

No mesmo ano em que foi publicada a LDB de 1961, promulgou-se a lei que instituiu a Universidade de Brasília (UnB), projeto inovador de Darcy Ribeiro, que contou com a participação de Anísio Teixeira. Esta Instituição muito representou como universidade moderna sem cátedras, estruturada em institutos básicos para as ciências fundamentais, como Matemática, Física, Química, Ciências Sociais. A Lei de 1961 continuou mantendo a universidade formada pela reunião de faculdades.

A partir dos anos 60, intensificou-se o movimento de reforma por parte dos estudantes que promoveram seminários e debates. As lideranças acadêmicas discutiram os projetos da reforma. Primeiramente, saíram os documentos de reestruturação das universidades federais que condenaram a duplicação de meios para fins idênticos e defenderam a integração dos conteúdos dispersos em várias cátedras. Um dos princípios norteadores foi a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, defendida por William Von Humboldt, ao instituir-se a Universidade de Berlim, em 1810. Com os protestos e passeatas dos estudantes, a Lei 5.540, de 1968, sintetizou os vários dispositivos da reforma, abrangendo todo o ensino superior, público e privado. A reforma universitária foi extensa: aboliu a cátedra, enfatizou o departamento, criou os institutos básicos, alterou o vestibular, instaurou o sistema de crédito e a semestralidade (VIEIRA, 1982). De 1964 a 1985, o país entrou em novo período ditatorial, não obstante as universidades funcionaram com a complementação dos seus campi, estruturação da carreira docente, inclusive com o regime de dedicação em tempo integral e definição da pós-graduação. Todavia, houve aposentadorias compulsórias de vários professores e desrespeito aos direitos humanos fundamentais.

O momento da pós-graduação (1965)

Em 1965, o Conselho Federal de Educação interpretou o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que tratava dos cursos de pós-graduação. O famoso parecer do conselheiro Newton Sucupira concebeu a pós-graduação em dois tipos: 1) em sentido amplo (*lato sensu*), contemplando os cursos de especialização e aperfeiçoamento; 2) em sentido restrito (*stricto sensu*), mestrado e doutorado. O mestrado, por sua vez, era apresentado em duas modalidades: 1) o mestrado acadêmico ou científico, com cerca de 30 créditos–aula, com pesquisas e dissertação, sendo que alguns exigem exame de qualificação - ou exame de pré-banca - e exame oral-final com apresentação e defesa de tese; 2) mestrado profissional, com créditos e dissertação.

Anterior a 1965, tínhamos apenas o doutorado fora do processo de ensino, sem créditos, quase sem acompanhamento e com tese. Muitos elaboraram tese para o concurso de livre docência, obtendo, dessa maneira, o título de doutor. Em Medicina como em Direito, o doutorado consistiu em uma tese depois do bacharelado, defendida no interior da faculdade, sem maior participação da comunidade científica. A pós-graduação foi de inspiração anglo-saxônica, com orientador, realização de exames orais e escritos, seminários, projeto de pesquisa, exame de qualificação, professores credenciados com doutorado e produção científica, com coordenação em nível de faculdade e da universidade, administrada academicamente por uma pró-reitoria. Formalmente, não tivemos a Escola de Pós-Graduação (*Graduate School*) com as funções de admissão, programas, bolsas, teses e publicações (BOAVENTURA, 1994). Estas atribuições começaram a ser exercidas, internamente, pelos Colegiados de Cursos de Mestrado e Doutorado e, no âmbito da Universidade, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa com um Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi sumamente importante a pós-graduação para a produção científica, estimulando a produção de artigos para periódicos especializados. (BOAVENTURA, 1994, p.13-14)

Por volta de 1985, o país voltou à democracia. Antes houve a lei de anistia. Em 1988, uma nova Constituição possibilitou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Após um período de exceção, tem-se uma Constituição regeneradora com protestos de respeito aos direitos humanos e à cidadania. (FÁVERO, 1996)

Ao fim desta primeira parte, podemos dizer que o Brasil contou com educação superior desde o tempo da Colônia. Com o Império, surgiram as faculdades, oferecendo ensino marcadamente profissional. A educação superior caracterizou-se pelas faculdades isoladas e fechadas que persistiram até hoje. Muitas universidades foram criadas pela reunião dessas faculdades, mas o estabelecimento de ensino superior (IES) profissional persistiu e permanecerá ainda por muito tempo, tanto no setor público como mais acentuadamente no setor privado.

As relações entre os setores público versus privado

A perspectiva histórica demonstrou como evoluímos dos colégios coloniais de feitio religioso, católico, para as faculdades profissionais imperiais de influência napoleônica, até chegarmos às universidades republicanas. Espaçadamente, apontamos em vários momentos a presença maior ou menor do setor privado, na educação superior, que surgiu com a República. No Império, a educação superior foi monopólio do Estado.

Em três tópicos, procuraremos analisar: a composição do setor privado, a sua consolidação e expansão e, por último, a relação entre o setor privado e a demanda de massa.

Composição do setor privado

Segundo Sampaio (2000, p.10), os diferentes tipos de ensino superior se desenvolveram em função da dimensão que o setor privado assumiu em cada sistema, se é preponderante ou complementar e também origem do

financiamento. Há a demanda da clientela estudantil por educação superior e existe a demanda do mercado ocupacional por pessoa portadora de diploma de nível superior. Continua a existir a demanda social por parte dos alunos e a demanda que podemos chamar de técnica, por parte das empresas e dos serviços. Portanto, uma situação é a procura dos estudantes por educação superior, outra é a demanda do mercado.

Tudo indica que o setor privado tomou a dianteira nos anos 60. Com base em Roger Geiger (1986a apud SAMPAIO, 2000, p. 21), Helena Sampaio diferenciou o setor privado em: periférico, paralelo e de massa. O periférico (*periferic private mass*) e o setor privado de massa (*mass private sector*) ocupam posições extremas. No periférico, a dinâmica encontra-se com o setor público. Já no segundo – paralelo –, a educação privada de massa assume a dinâmica. Este segundo parece ser o caso do Brasil, a partir dos anos 60.

O setor privado complementou o setor público, federal e estadual, relativamente pequenos, seletivos e atendendo às exigências da elite profissional, por exemplo, em Medicina, Tecnologias e Arquitetura. No caso do México e da Argentina, o setor privado foi periférico pela predominância do ensino público. O Japão aproximou-se do Brasil, pois a iniciativa privada atende a 80% das matrículas do ensino superior (GEIGER, 1986a apud SAMPAIO, 2000, p. 22). No Japão, a expansão do ensino superior de massa pelo setor privado preservou as universidades públicas imperiais da massificação, de Tóquio e Kioto. O caso japonês é semelhante ao brasileiro pela divisão de funções complementares em sua relação com o mercado. Quanto ao financiamento, o mais comum é o pagamento de anuidades pelos estudantes, mas há também financiamentos públicos, a exemplo do crédito educativo.

Aos tipos de ensino superior privado em relação ao setor público, agrega-se à classificação institucional (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996). As entidades de ensino superior organizam-se de *forma administrativa, acadêmica e quanto à formação*. Segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, classificam-

se as instituições em públicas – federais, estaduais e municipais (Poder Executivo e Legislativo); e *privadas* – criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC):

1) Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito.
2) Instituições privadas sem fins lucrativos, quanto à sua vocação social, podem ser: *comunitárias* (cooperativas de professores e alunos); *confessionais* (motivação confessional ou ideológica); e *filantrópicas* (Certificado de Assistência Social).

Pela Constituição, o ensino é livre à iniciativa privada (art. 209). Demonstrou-se, assim, a heterogeneidade do setor privado.

Pode-se diferenciar, de igual forma, pelo tipo de organização acadêmica em: 1) universidade, centro universitário, federação de escolas, escolas integradas ou faculdade isolada; 2) pela personalidade jurídica da mantenedora - fundação, associação civil, sociedade civil; 3) pelos fins, lucrativos ou não; 4) confessional ou laica, isto é, católica ou presbiteriana, metodista. Sampaio ainda estabelece outras diferenciações: universidades e instituições isoladas, mantenedoras e mantidas; estabelecimentos laicos e confessionais, particulares e comunitários, distinguindo-os em comunitários laicos ou confessionais; no caso de confessional, se católicos ou protestantes; no caso de católicos, qual a ordem, e se protestantes, qual a denominação (SAMPAIO, p. 24, 170). A cada grupo corresponde uma entidade: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Associação Brasileira dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).

Há ainda quem distinga o ensino privado na chamada América Latina, que não é tão latina assim (uma vez que esta denominação não

considera os índios e os negros), em três grupos: universidades católicas, instituição laicas de elite e estabelecimento privados de atendimento ao mercado (LÉVY, 1986a apud SAMPAIO, 200, p. 23), demanda esta atendida em grande parte pelo setor privado da educação superior. Leva-se em consideração a própria dinâmica público/privado no sistema de ensino superior, seus relacionamentos e seus choques. Enfim, não haveria dúvida em enquadrar o setor privado da educação superior brasileira como *mass private sector*, conforme as categorias de Geiger. Não é um setor monolítico, nem há monopólio, mas diversidades que conduzem à heterogeneidade.

Tabela 1 – Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privado –1933-1960

Ano	Número	Porcentual sobre o total de estabelecimentos	Número	Porcentual sobre o total de matrículas
1933	265	64,4	14.737	43,7
1935	259	61,7	16.590	48,5
1940	293	62,5	12.485	45,1
1945	391	63,1	19.668	48,0
1950	*	*	*	*
1955	*	*	72.652	42,3
1960	*	*	93.202	41,2

Fonte: Nupes/USP (apud SAMPAIO, 2000, p. 46)
** Dados inexistentes*

Tabela 2 – Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privados –1965-1980

Estabelecimentos de ensino superior			Matrículas	
Ano	Número	Porcentual sobre o total de estabelecimentos	Número	Porcentual sobre o total de matrículas
1965	*	*	142,386	43,8
1970	463	43,4	214,865	50,5
1975	645	75,0	300,657	61,8
1980	682	77,3	885,054	63,3

Fonte: Nupes/USP (apud SAMPAIO, 2000, p. 52)
** Dados inexistentes.*

Estabelecimento de ensino superior	Localização Geográfica	Cursos	Ano de criação
Faculdade de Ciências Médicas de MG	Belo Horizonte	Medicina	1951
Faculdade de Direito de Curitiba	Curitiba/PR	Direito	1952
Escola Bahiana de Medicina	Salvador /BA	Medicina	1953
Escola Superior de Estatística da BA	Salvador /BA	Estatística	1953
Universidade de Marília (1988)	Marília/SP	Ciências Econômicas	1954
Universidade de Sorocaba (1994)	Sorocaba/SP	Letras/Pedagogia	1954
Universidade do Sagrado Coração (1986)	Bauru/SP	Geografia/História/ Letras /Português e Pedagogia	1954
*Universidade do Vale do Paraíba (1992)	São José dos Campos/SP	Direito	1954
*Universidade Veiga de Almeida (1992)	Rio de Janeiro/RJ	Serviço Social	1955
*Universidade da Região da Campanha -1989	Bajé/RS	Ciências Econômicas	1955
*Universid de Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1985)	Ijuí/RS	Ciências/Filosofia/ Letras/Pedagogia	1957
Faculdade de Odontologia de Caruaru	Caruaru/PE	Odontologia	1959
Faculdade Filosofia, Ciências e Letras	ltu /SP	Letras e Pedagogia	1959
Faculdades Integradas São Camilo	São Paulo/SP	Enfermagem	—
*Universidade de Cruz Alta Cruz	Alta/RS	Ciências Econômicas	—
Faculdade de Direito do Sul de Minas	Pouso Alegre/MG	Direito	1960
Fac. Católica de Ciênc. Econ. da Bahia	Salvador /BA	Ciências Econômicas	1961
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras			
Santa Marcelina	Muriaé/MG	Letras/Pedagogia	1961
Faculdade de Filosofia de Campo Grande	Campo Grande/RJ	Ciências Sociais/ História/Geografia/ Letras/ Pedagogia	1961
Faculdade da Associação Educacional Evangélica	Anápolis/GO	Geografia/História/ Letras e Pedagogia	1961
Universidade de Ribeirão Preto (1985)	Ribeirão Preto/SP	Direito	1961

Quadro 1 – Estabelecimentos de ensino superior privados, segundo localização geográfica, cursos e ano de criação – 1945 – 1961.

Fonte: Elaborado a partir de informações do Catálogo geral das instituições de ensino superior associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Brasília, 1997.

** As instituições designadas "universidade" ou "faculdades integradas" ainda não o eram nessa época. Todavia, preferi identificá-las utilizando seus nomes atuais. O ano entre parênteses identifica a data em que essas instituições foram reconhecidas como universidades.*

Fonte: Helena Sampaio (2000, p. 50)

Consolidação e expansão do setor privado

Conforme foi afirmado anteriormente, o ensino superior privado começou com o regime republicano. Os positivistas insistiram e implantaram o ensino superior livre, em muitas faculdades que até hoje funcionam de modo integrado ou não, em instituições públicas ou em universidades.

No relacionamento Estado e setor privado, Sampaio (2000, p.19) distingue três papéis: *modelador, financiador e fiscalizador*. Como modelador, é a moldura legal que oferece uma coesão formal ao sistema nacional de educação superior. Entenda-se como moldura legal

> [...] o conjunto de leis que regulamentam desde a organização mais geral do sistema - os grandes princípios disciplinadores – até o funcionamento dos estabelecimentos do ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p.118, 120)

A criação da Universidade do Rio de Janeiro tornou-se padrão nacional. O Colégio Pedro II foi tido como modelo a ser seguido durante muito tempo. Como fiscalizador, as normas do Conselho Nacional de Educação, como as do antigo Conselho Federal de Educação, estabelecem procedimentos e políticas a serem seguidos pelo ensino superior. Nos modos de atuação, na função de financiador direto e indireto, sobressaem as mensalidades dos alunos e o crédito educativo por intermédio da Caixa Econômica. As agências financiadoras que atuam na área da educação participam do custeio de pesquisas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) para ambos os setores.

Surgindo com a República, o setor privado vai se consolidar de 1930 a 1960. A reforma Francisco Campos, em 1931, manteve a abertura para a iniciativa privada. No Estatuto, que teve longa vigência, privilegiava-se a universidade, mas sem excluir as instituições isoladas, como faria depois a lei-síntese da reforma universitária de 1968. No final da ditadura

Vargas, o governo federal autorizou o funcionamento das faculdades católicas e depois a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e de São Paulo. O confessional irá crescer bastante, constituindo-se em uma das entidades representativas da educação superior. O período foi marcado por intensas disputas católicas e liberais, como demonstrou Carlos Roberto Jamil Cury (1988, p.11):

> Dois grupos se destacaram: educadores profissionais identificados como Pioneiros da Escola Nova e os líderes intelectuais católicos juntamente com os membros da hierarquia.

O período seguinte - 1960 a 1980 - foi de plena expansão, favorecido pela primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que garantiu a existência do ensino superior privado, regulamentando a sua expansão (SAMPAIO, 2000, p. 55). Por outro tanto, o período militar favoreceu a promoção da expansão do setor privado, na década de 1970. Os governos militares não só favoreceram a expansão como promoveram a privatização gradual do ensino superior no País, segundo Cunha (1986). A expansão do setor privado se deu bem mais no sudeste e no sul, principalmente, pela multiplicação de instituições de pequeno porte, utilizando-se das transformações de antigas escolas secundárias.

Novos cursos, expressão de novas carreiras, foram sendo implantados, como Psicologia, Administração, Educação Física, Estudos Sociais, Nutrição, Estatística, Turismo e Geologia. Assim, em torno de um curso fundante, que possibilitou a autorização da faculdade particular, criaram-se outros pelos pedidos sucessivos de autorização. A Escola de Administração de Empresa da Bahia, por exemplo, foi autorizada para ministrar Administração, estendendo-se depois para Processamento de Dados, Direito, até que alcançou a forma universitária nos anos 90. Trata-se da Universidade Salvador (UNIFACS). A expansão será mais tarde no Nordeste. Na Bahia, de 1995 a 2004, repetindo-se processo semelhante pelo acréscimo de curso superior em instituições de ensino médio

ou simplesmente pela sua transformação em faculdades. A expansão confirmou a histórica desigualdade regional, como demonstram as tabelas seguintes:

Tabela 3 – Matrículas do setor privado em relação ao total de matrículas de ensino superior segundo a região geográfica – 1935-1980

	Região Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
Ano	Privado	Total	Privado	Total	Privado	Total	Privado	Total	Privado	Total
1935	69,5	651	47,8	5,019	44,2	24.579	72,2	3.606	85,8	311
1945	43,2	597	50,2	5.574	45,3	29.535	59	5.834	100	97
1955	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)
1965	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)	(—)
1975	18,1	10.632	25,1	32.563	(—)	(—)	45,9	42,141	57,4	16.282
1980	18,1	29.456	34,6	218.601	75,6	832.456	58,5	229.756	52,3	67.017

Fonte: Durham e Sampaio (1995 apud SAMPAIO, 2000, p. 73)

(-) Dados inexistentes.

Tabela 4 – Estabelecimentos privados nas regiões brasileiras em relação ao total de estabelecimentos privados – 1980-1994

Ano	Norte		Nordeste		Suldeste		Sul		Centro-Oeste		Total de instituições privadas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1980	2	0,3	54	7,9	596	74,2	98	14,4	22	3,2	22	3,2
1985	2	0,3	43	6,8	476	75,8	87	13,9	20	3,2	20	3,2
1990	11	1,6	55	7,9	483	69,4	101	14,5	46	6,6	46	6,6
1994	11	1,7	49	7,7	445	70,3	78	12,3	50	7,9	50	7,9

Fonte: Elaborada com base em dados da ***Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil*** *- 1980-1994. Ministério da Educação e do Desporto, 1996 (apud SAMPAIO, 2000, p. 79)*

O ex-Conselho Federal de Educação, por sua vez, atuou de modo a favorecer a expansão do setor privado. A lei que o criou previa a participação das entidades particulares. Como o setor público não recepcionou a demanda reprimida, o setor privado procurou absorvê-la. Os chamados excedentes que não lograram passar no vestibular vão ser admitidos no setor privado em plena expansão. A expansão da matrícula

no ensino médio faz crescer os efetivos do segundo grau por força dos planos de educação e dos investimentos com os recursos do Salário-Educação. O salário-educação resultou da Lei Pasquale de 1964, que prescreveu percentagens para a educação fundamental sobre as folhas de pagamento das empresas. A demanda crescente do ensino superior não foi atendida pelo setor público, seletivo, tendo sabido guardar, em certos cursos, o caráter de elite.

Demanda por educação superior

O índice de atendimento da educação superior, na faixa etária dos 18 aos 24 anos em 1996, era de 11,8%. Não obstante o país possuir o maior sistema de educação superior na América Latina, o atendimento é inferior a de muitos outros países, notadamente a Argentina (38,9%), Colômbia (29,9%) e Chile (26,6%). O problema não é de vagas no setor privado (no Sudeste já há em excesso), mas de reduzido número de candidatos estudantes. A Bahia não alcançou nem a metade da taxa nacional.

Tabela 5 – Vagas oferecidas e vagas não preenchidas no sistema de ensino superior – 1980 -1994

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Porcentual de vagas não preenchidas
1980	404.814	356.667	11,9
1986	442.314	378.828	14,4
1990	502.784	407.148	19,0
1994	574.135	463.240	19,3

Fonte: Elaborada com base em dados da Sinopse estatística da educação superior – graduação. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1994 apud Sampaio, 2000, p. 91)

Região	1985-1986	1987-1989	1990-1992	1993-1994	1995-1996	Total
Norte	6	9	7	—	7	29
Nordeste	3	7	19	18	26	73
Sudeste	54	104	93	127	114	492
Sul	13	37	68	42	34	194
Centro Oeste	9	29	19	23	24	104
Total	85	186	206	210	205	892

Quadro 2 – Número de cursos criados em estabelecimentos privados por região geográfica – 1985-1996.

Fonte: Elaborado com base em dados do Catálogo geral das instituições de ensino superior associadas à ABMES. (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, apud SAMPAIO, 2000, p. 95)

Considere-se que a passagem do atendimento da elite para o sistema de massa parece ser a maior transformação do ensino superior do século XX. Mas esse atendimento terminou por estabelecer certa diferenciação. Não somente em países como os Estados Unidos, França, Inglaterra, como também, no Brasil ao lado de universidades e faculdades que atendem demandas, há as universidades federais com cursos seletivos nas Faculdades de Medicina, Administração de Empresa. Há também as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e São Paulo, as estaduais como a Universidade de São Paulo, instituições que marcam pela aprendizagem, com bons cursos de graduação, de pós-graduação e pesquisa. As instituições privadas atenderam à demanda de massa da educação superior, fato que possibilitou às instituições tradicionais públicas manter a formação de elite, desenvolver a pesquisa, os mestrados e os doutorados.

O atendimento à demanda não deixou de atingir a própria concepção de universidade, como apresentam Drèze e Debelle (1983) e Wolff (1993). Para Peter Scott, em um artigo sobre pós-modernismo e neoliberalismo e a moderna tradição em educação superior, citado por Helena Sampaio (2000, p.108), sintetiza em quatro funções a universidade moderna: 1) escola final, pois, se constitui no derradeiro nível da educação formal; 2) escola profissional, responsável pela formação dos trabalhadores de

elite; 3) produtora de conhecimento, ciência, tecnologia e ideologia; e 4) instituição cultural, responsável pela crítica e redefinição de valores e crenças.

A universidade pública federal e algumas estaduais atenderam, contraditoriamente, a demanda de alunos originários de bons colégios secundários *privados*, enquanto as faculdades particulares acolhem alunos de escolas secundárias públicas. Caracteriza-se, assim, uma das contradições da educação superior brasileira.

Além do atendimento ao elitismo, começa expressivo movimento de abertura das universidades federais, por força de lei, para receber alunos originários de escolas secundárias públicas, incluindo negros e indígenas. É a busca da equidade. Mais recentemente, de 2003 em diante, foram criadas mais de 10 universidades federais com recomposição do seu quadro docente e aumento de recursos.

Implicações e conclusões

Embora a luta pela universidade seja antiga no Brasil, data dos tempos coloniais, cedo contamos com o ensino superior religioso. Não tivemos universidade em todo período imperial. A opção política foi pela implantação de faculdades profissionais isoladas, principalmente de Medicina, Direito e, bem mais para o fim do Império, Engenharia. O ensino superior no Império foi monopólio do Estado.

É com a República, a partir de 1889, que teve início a educação superior privada, concorrendo para tanto o positivismo que propugnava com a política de não intervenção do Estado na educação.

A universidade surgiu em 1920 e teve no Estatuto de 1931 o seu diploma legal. No final da ditadura Vargas, anos 40 do século XX, acelerou-se o crescimento do setor privado com as faculdades e universidades católicas, segmento do setor privado. Começou na década de 30 a consolidação do setor privado que se expandiu de 1960 a 1980.

Concorreram para esta expansão a LDB de 1961, os governos militares e o Conselho Federal de Educação. As universidades públicas federais e algumas estaduais souberam manter o ensino seletivo. A expansão do setor privado procurou atender o ensino superior de massa. Movimentos recentes a favor de cotas raciais e sociais tendem a alterar o elitismo das universidades públicas. Em geral, o aluno originário de escola particular busca e ingressa na universidade pública, enquanto, contraditoriamente, aqueles formados em colégios públicos têm como opção as faculdades particulares. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) absorve cerca de 100 mil estudantes por ano. Alunos oriundos da escola fundamental e média pública se candidatam ao ensino superior privado. Anuncia-se uma reforma universitária.

Referências

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (n.241), 1959.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Etapas do doutorado**. Salvador: UNEB, 1994.

______. (Org.). **UFBA: trajetória de uma universidade**. 1946-1996. O centenário de Edgard Santos e o cinqüentenário da Universidade Federal da Bahia. Memória, artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas no A Tarde e outros, de 1964-1996. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia. 1999.

CALMON, Pedro. **Memórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1923 e a educação. In: FÀVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica:** o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

______. **A Universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1988.

DIAS, Fernando Correia. **Universidade Federal de Minas Gerais: projeto intelectual e político.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. B. Tradução Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenelle Garcia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

FÀVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

GIUEDES, Paulo Coimbra; SANGUINETTI, Yvone (Org.). **UFRGS: identidade e memória.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

GOMES, João Pereira. **Os professores de filosofia da Universidade de Évora**. Évora: Câmara Municipal, 1960.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SANTOS, Roberto F. **Reflexões sobre temas da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Alberto. **Raízes históricas da Universidade da Bahia**. Salvador: Universidade da Bahia, 1956.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectivas, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982.

WOLFF, Robert. **O ideal da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1993.

O ESTADO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA, UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA[1]

Introdução

Com os cursos superiores dos jesuítas e a criação do ensino médico em Salvador da Bahia, houve autonomia de criação sem vinculação à estância superior. Entretanto, a partir do Império e com maior frequência na República, faculdades e universidades constituem manifestações regionais de dispositivos de políticas educacionais centrais. Dessa maneira, a educação superior baiana situa-se no contexto nacional. A fundação da Faculdade Livre de Direito da Bahia, em 1891, é uma ilustração da reforma positivista de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, de 1890.

Com o tema o Estado e a educação superior baiana, levantam-se algumas questões: – As políticas definidas nacionalmente tiveram respostas estaduais? – Quais as principais tentativas de educação superior que antecedem à criação da Universidade Federal em 1946? - Quais as unidades que foram incorporadas e quais as que ficaram de fora da Universidade? – Quais faculdades, escolas e institutos foram criados pela Universidade?

---

1 Originalmente, comunicação apresentada ao 10º Congresso das Academias Ibero-Americanas de História, 1-5 de novembro de 2006. Academia Portuguesa da História, Lisboa.

O tema será desenvolvido em duas partes conforme manda a santa e boa razão: na primeira, o surgimento das faculdades; e, na segunda parte, a integração das faculdades em universidade.

O SURGIMENTO DAS FACULDADES

Com o Governo Geral, vieram os jesuítas. Dentre os muitos colégios, no Colégio do Terreiro, na Bahia, em 1572, ensinava-se Filosofia, antes da Teologia (CUNHA, 1986, p. 16). É nesse colégio que estudaram o padre Antônio Vieira, Gregório de Matos e Guerra e tantos outros. Em carta de 26 de janeiro de 1583, da Bahia o padre Miguel Garcia escreve para Roma: os "graus em letras no Colégio do Terreiro para os que querem meter ressaibos de Universidade". (SILVA, 1956, p. 83) O grau de mestre em Artes era concedido a quem lá estudasse, por determinação do Geral da Companhia de Jesus. Inúmeras são as referências ao nível avançado dos estudos do Colégio do Terreiro.

No século XVII, o Senado da Câmara da Cidade de Salvador da Bahia resolve solicitar as regalias da Universidade de Évora. Em face da falta de resposta, insistentes são os pedidos ao rei. Em 30 de agosto de 1663:

> Nos requerimentos que esta Cidade tem feito a V. Majestade por seu procurador, está o de pedir a mercê de que os filhos deste Estado, que aprendem Letras, gozem os privilégios, graus e honras que V. Majestade tem concedido à Cidade e filhos de Évora. (SILVA, 1956, p. 103)

No período pombalino, salvo a aprendizagem de Filosofia e Teologia em conventos, não há referências de manifestações da educação superior na Bahia.

Medicina, a primeira Faculdade

Com a vinda da família real, surgem iniciativas e novos horizontes para o ensino e a cultura. Tão logo aporta na Bahia, o príncipe regente declara a abertura dos portos, já anteriormente negociada com Londres: "abrindo o comércio do Brasil, à Inglaterra, em troca da proteção naval britânica se tivesse necessidade de abandonar o país" (WILKEN, 2005 p. 33). No que concerne à educação superior, uma das primeiras inovações foi a criação da Escola de Cirurgia, no Hospital Militar da Bahia, conforme carta régia de 18 de fevereiro de 1808.

A introdução do ensino médico no Brasil é tida como uma sugestão do Dr. José Correa Picanço, que depois seria barão de Goiana. Pondera Manuel de Oliveira Lima (1945, v. 1, p. 251-252) que o Dr. Picanço, após os estudos em Lisboa, fora a Paris completá-los. Regressando a Portugal, foi nomeado lente de Anatomia e Cirurgia da Universidade de Coimbra, primeiro cirurgião da corte e cirurgião-mor do reino. Com esses títulos, acompanhou o príncipe regente e propôs, na sua passagem pela Bahia, a criação da Escola de Cirurgia. A carta ordenava ao Dr. Picanço: "a escolha dos professores que não só ensinem a Cirurgia propriamente dita, mas a Anatomia como bem essencial, e a Arte Obstetrícia, tão útil como necessária" (GOMES, O. C. 1951). Assim, o Dr. Picanço designou o professor Dr. Manoel José Estrela, para Cirurgia Especulativa e Prática e o Dr. José Soares e Castro para dar as lições teóricas e práticas de Anatomia e Operações Cirúrgicas. As 2 primeiras cadeiras foram desdobradas em 5. Naquele mesmo ano, o príncipe regente criou semelhante curso de Cirurgia no Rio de Janeiro.

Em 1815, foi transformado em Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, sendo governador da Província o Conde dos Arcos. Regularizava-se o ensino de acordo com o plano do físico-mor honorário Manoel Luiz Álvares de Carvalho, baiano de nascimento, diplomado em

Coimbra, diretor do ensino médico. Em 1817, a cadeira de Química foi acrescentada, regida pelo professor de Coimbra, Sebastião Navarro de Andrade, juntando-se às demais como Anatomia, Fisiologia, Farmacologia, Higiene, Patologia, Terapêutica, Operações e Obstetrícia (LIMA, M., v. 1, p. 252). Por aquela época, o hospital foi transferido para a Santa Casa de Misericórdia e elevou-se a duração do curso para cinco anos.

O professor Dr. José Lino Coutinho (SANTOS, 2005, p. 154), herói da Independência e prestigiado médico do Imperador Dom Pedro I, idealizou a reforma desse Colégio Médico-Cirúrgico. As suas idéias foram levadas à Assembléia Geral e transformadas em lei no ano de 1832. Recebida a denominação de Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, a congregação teve mais autonomia, a Faculdade passou a contar com 14 cadeiras e a duração do curso alcançou 6 anos. Lino Coutinho foi nomeado o seu primeiro diretor. A Faculdade sofreu sucessivas reformas no século XIX e no seguinte. Em 1946, a Faculdade de Medicina liderou o processo de criação da Universidade da Bahia. (SANTOS, 2005, p. 154)

Pondere-se, todavia, que a criação do ensino superior público de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro é uma das muitas iniciativas do príncipe regente na área da cultura. Seguiram-se a Academia Militar, as escolas primárias, a aula de Comércio, cabendo-a a José da Silva Lisboa. Medida de grande impacto político foi a elevação do Brasil a reino unido com Portugal e Algarve, por ocasião do Congresso de Viena. Conta-se, de acodo com esta política, a criação do Museu Nacional, e da Imprensa Régia. Não foi avante o projeto de universidade, para cuja direção o príncipe regente havia convidado José Bonifácio de Andrade e Silva. Deu início à Academia de Belas Artes, organizada pelo conde da Barca, com artistas franceses de mérito e contratados pelo marquês de Marialva. Um nome que se prende à essa iniciativa é o de Debret, pintor e retratista social do Rio de Janeiro da época. O grupo de artista desembarcou em 1816, chefiado por Lebreton. É o relato de Manuel de Oliveira Lima

(1945, p. 249-277) acerca da emancipação intelectual provocada pela presença de D. João VI, no Brasil.

Em 1815, foi criado o Seminário Maior da Arquidiocese de São Salvador da Bahia, entidade particular, origem do atual Instituto de Teologia da Universidade Católica de Salvador (UCSal).

Agronomia e Belas Artes

Como iniciativas particulares, na segunda metade do século XIX, são criadas duas novas instituições de ensino superior. A Academia de Belas Artes, fundada em 17 de dezembro de 1877 pelo espanhol Miguel Navarro y Cañizares, apenas reconhecida pelo governo federal em 7 de dezembro de 1943 (LUDWING, 1977, p. 5). Foi a última unidade incorporada quando da criação da Universidade Federal da Bahia (1971, p. 39-40; CALMON, P., 1995, p. 334)

Pela mesma época, visando a dar maior suporte técnico à produção açucareira, no Recôncavo baiano, criou-se o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, inaugurado em 15 de fevereiro de 1877, de onde saiu a Escola Agrícola da Bahia, que depois de sucessivas mudanças passou a Escola de Agronomia de Cruz das Almas. O Instituto sempre esteve vinculado à lavoura da cana-de-açúcar e teve seus reflexos na crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX, de acordo com Maria Antonieta de Campos Tourinho (2000. p. 28). A Escola de Agronomia passou para a administração estadual, vinculada à Secretaria de Agricultura da Bahia, e tempos depois passa para o poder público federal, quando foi incorporada à Universidade Federal em 1967. É a origem da atual Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Faculdade Livre de Direito da Bahia

Com o término do Império, instalou-se a República federativa (CURY, 2001. p. 39). Com a República, intensificou a tendência do

ensino superior privado. Com o movimento das faculdades livres, compreendam-se livres da participação pública na criação de instituições de ensino superior (IES).

Perfeitamente concertada com esse espírito de liberdade aos particulares, foram criadas, na Bahia, a Faculdade Livre de Direito, em 1891, a Escola Politécnica, em 1896 e, logo depois, a Escola de Comércio, em 1905; nos outros Estados, aconteceu idêntica expansão de faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Agronomia. Observa-se uma maior participação do setor privado, com a desoficialização do ensino, movimento que já vem do final do Império. Essa tendência ao privatismo vai se acentuar com a República.

No ambiente republicano, federalista, presidencialista e positivista funda-se a Faculdade Livre de Direito da Bahia. Às faculdades criadas e autorizadas concediam-se os mesmos privilégios das oficiais. Pois bem, a iniciativa local coube a José Machado de Oliveira, jovem bacharel em Direito pela Faculdade do Recife, que mantinha um curso preparatório para os candidatos à faculdade pernambucana. Já em Recife, apoiava os colegas que precisavam de reforço e assim pôde custear os seus estudos. Segundo Antônio Gidi (1991, p. 33-34), Machado de Oliveira diplomou-se em Ciências Jurídicas e Sociais em 23 de novembro de 1890, retornou à Bahia e foi nomeado promotor público. Passando a residir em Salvador, abriu o seu Curso Particular de Ensino Jurídico, a princípio sozinho, contando depois com a ajuda de colegas ilustres, que deveriam ter chamado a atenção da comunidade. Como alternativa, as faculdades livres puderem certificar o conhecimento jurídico pela reforma Benjamin Constant: "esse despretensioso curso preparatório converte-se na Faculdade Livre de Direito da Bahia, exatamente a 15 de abril de 1891, tendo sua existência e validade reconhecida pela Presidência da República, em 18 de outubro do mesmo ano", informa Gidi (1991, p. 33-34). O jovem bacharel arregimentou as lideranças jurídicas e políticas como ele formadas em Direito incluindo governador e ex-governadores, políticos influentes. Realmente, o Estado da Bahia

carecia de uma faculdade de Direito para prover os quadros burocráticos e para administração da Justiça, uma vez que já contava com faculdades na área médica, agrícola e das artes. Foi eleito primeiro diretor o professor Eduardo Ramos, notório político vinculado à cultura e à educação. A iniciativa foi um sucesso e o próprio governador do Estado, José Gonçalves da Silva, presidiu a instalação. Restava, contudo, o reconhecimento. Após consulta ao Conselho de Instrução Superior, fez-se nomear a comissão de inspeção. Opinando favoravelmente, foi reconhecida a Faculdade Livre de Direito da Bahia, uma das primeiras republicanas ou a primeira, juntamente com as duas fluminenses. (VENÂNCIO FILHO, 1982)

Servindo à elite local, a vida da Faculdade enriqueceu-se com a erudição de um Almachio Diniz e participação de Castro Rebelo, Prisco Paraíso, Virgílio de Lemos, Carneiro da Rocha. Desponta a liderança de Bernardino José de Souza. Nos anos iniciais, havia três cursos: Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado, com frequência livre. À falta de clientela, fundiram-se em um só Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. A Faculdade de Direito foi agregada à Universidade Federal da Bahia quando de sua constituição, só sendo federalizada em 1956, portanto, 10 anos depois de instituída a Universidade Federal da Bahia.

Instituto e Escola Politécnica

Aproveitando as aberturas da reforma Benjamin Constant, um grupo de engenheiros, liderado por Arlindo Fragoso, resolveu criar o Instituto Politécnico e a Escola Politécnica da Bahia. Os motivos que o conduziram a fundar o Instituto não são muito claros. Sabe-se que o processo foi bastante rápido, contando com o apoio efetivo do governador Luiz Viana, confirma João Augusto Lima Rocha (2006).

Arlindo Fragoso é o líder do grupo, formado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, ensinava na Escola Agrícola de São Bento das Lages, no Recôncavo baiano. Em 1896, reuniu um grupo

de engenheiros na Secretaria de Agricultura. Articulando bem a sua idéia, soube combinar a ação de interessados e o governo estadual com o propósito de criar, primeiramente, o Instituto Politécnico e depois a Escola (GUIMARÃES, 1972, p. 7). Em artigo comemorativo sobre os 110 anos, Rocha (2006), professor da Escola Politécnica, assim sintetiza:

> A iniciativa da criação do Instituto partiu de um grupo de engenheiros. Sob a liderança de Arlindo Fragoso, que no dia 9 de julho de 1896, foi escolhido presidente da nova entidade.
> Nessa mesma data, também foram aprovados os estatutos, tanto do Instituto quanto da Escola Politécnica da Bahia, entidade pioneira do ensino de engenharia em nosso Estado, que viria a ser mantida pelo Instituto e que inauguraria os seus primeiros cursos (engenharia civil e engenharia geográfica) em 14 de março de 1897.
> A instalação formal do Instituto ocorreu no Salão Nobre da Secretaria de Agricultura do Estrado da Bahia, em sessão presidida pelo então titular da pasta, José Antônio Dias Costa.
> É sempre motivo de curiosidade o fato de a criação do Instituto ter sido providenciado com tanta pressa.

Indaga Rocha que motivos teriam levado o governador Luiz Viana, recém-empossado, a incentivar a urgente criação do Instituto. O governador destinou recursos para o seu funcionamento. Até 1932, a Escola passou para a administração estadual, mantendo-se o Instituto com os seus recursos, mas em 1938 a Escola voltou à situação privada. Somente em 1946, integrando-se à Universidade Federal da Bahia, tornou-se um organismo público. O Instituto, todavia, continua entidade autônoma e privada.

Ciências Econômicas

A última faculdade criada no regime da reforma Benjamin Constant foi a Escola de Comércio. O ensino da Economia começa e se desenvolve junto aos cursos de Contabilidade, é a tendência brasileira.

Em 12 de março de 1905, foi instituída a Sociedade Civil Escola Comercial da Bahia, que passou por sucessivas mudanças até chegar à condição de Faculdade de Ciências Econômicas. Liderou por décadas o ensino da Contabilidade no Estado da Bahia. O ensino comercial funcionava junto a um tradicional estabelecimento estadual, todavia foi extinto por lei. Uma proposta foi dirigida à Associação Comercial da Bahia para que fosse criado um Instituto Comercial, requerendo o aval para a sua criação como também espaço para funcionamento. Um grupo de professores liderados por Josino Correia Cotias, não aceitando a supressão do ensino comercial, procurou levar avante a Escola Comercial. Era vital para o comércio contar com uma Escola que formasse contadores. Com o apoio da Associação Comercial da Bahia, Domingos Silvino Marques e os professores Conceição Foeppel e Santos Sá se dispuseram a criar a nova entidade. Dessa forma, foi constituída a Sociedade Civil Escola Comercial da Bahia que passou a funcionar em março de 1905, conforme Fábio Paes (2005, p. 71).

Em 2 de julho de 1934, a antiga Sociedade Civil foi transformada em Fundação Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia com a finalidade de ministrar Ciências Econômicas e Contabilidade. É como Faculdade de Ciências Econômicas que entrará para a Universidade Federal da Bahia em 1946, informa Wilson T. Sardinha Martins (2005).

Filosofia, Ciências e Letras

Fora desse contexto de início de século, em pleno Estado Novo, o educador Isaías Alves de Almeida reuniu um grupo de professores originários de diversas formações e criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1940. Foi uma das exigências formais para que houvesse universidade, segundo o estatuto das universidades de 1931. A criação, privada ou pública, de faculdades isoladas não parou com o surgimento das universidades. É uma das constantes da educação superior brasileira.

No início dos anos 40, tem a Bahia um grupo de faculdades, abrangendo várias áreas do conhecimento, que ensejam a criação da universidade, segundo o critério da reunião de escolas.

A convergência da Universidade

Depois da criação das unidades acadêmicas durante quase um século e meio, começou a convergência dessas faculdades, públicas e particulares, em direção à universidade. Esta aportou muito tarde no Brasil e, mais tarde ainda, na Bahia.

Com tantas faculdades isoladas, chegou o momento de sua integração em universidade. A presença da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de influência alemã, foi deveras importante. A Bahia não fugiu à regra das políticas federais.

Mas, em primeiro lugar, criou-se a Universidade do Rio de Janeiro, então capital da República, segundo a mesma ocorrência em outros Estados. A reforma Carlos Maximiliano, de 1915 (Decreto n.11.530, de 18 de março de 1915, artigo 6º), dispunha que, quando o governo federal achasse oportuno, poderia reunir em universidade as Faculdades de Medicina, Politécnica e uma das duas Faculdades de Direito existentes no Rio de Janeiro. Assim procedeu o ministro da Justiça, Alfredo Pinto Vieira de Mello (Decreto 13.343, de 7 de setembro de 1920), estando na presidência da República Epitácio Pessoa. Relaciona-se a iniciativa, sem prova documental, no entanto, à motivação pela próxima concessão do título de *Doctor Honoris Causa* ao rei Alberto I, da Bélgica, que visitou o País em 1920, nas comemorações do centenário da Independência. Instituída a universidade por aglutinação, nada mais se efetivou. Somente depois, quando criado o Ministério de Educação e Saúde e editado o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, é que a universidade se efetivou como organização acadêmica. (FÁVERO M., 2000, v. 1 e 2)

A Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição de educação superior que se firma como Universidade. Houve tentativas anteriores: em Manaus, capital do Estado da Amazonas, na época da borracha; em São Paulo, experiência anterior à universidade criada por Armando Sales de Oliveira; e Paraná, em Curitiba, que até hoje ostenta na fachada do prédio o nome "Universidade do Paraná 1912". Luis Antônio Cunha (1986, p.198-211) as identifica como universidades passageiras. Pode-se concluir com a Universidade do Rio de Janeiro, entidade criada pelo Estado brasileiro, que é a chancela governamental que institui a universidade, dando segurança aos diplomas com validade nacional.

O critério de aglutinação de faculdades foi seguido pelo Estado de Minas Gerais. Anos mais tarde, depois de instituída a Universidade do Rio de Janeiro, o governo mineiro criou a Universidade, em 7 de setembro de 1927, na gestão Antônio Carlos de Andrada, sendo secretário do Interior e Justiça Francisco Campos que depois foi o primeiro ministro da Educação (DIAS, 1997). O governador Armando Sales de Oliveira, acompanhado pelo educador Fernando Azevedo, instituiu a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 (AZEVEDO, 1964, p. 679; CAMPOS, 1954). O educador Anísio Teixeira, secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, Pedro Ernesto, fundou a Universidade do Distrito Federal (UDF), como uma organização integrada que durou apenas até 1939, sendo absorvida pela Universidade do Brasil, nova denominação da Universidade do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000, v. 2). Para Hermes Lima (1974, p. 103): "durou pouco a Universidade atingida pela chama dos acontecimentos de novembro de 1935". Por sua vez, o Estado do Rio Grande do Sul, em 1934 (GUEDES; SANGUINETTI, 1994), transformou em universidade a Escola de Engenharia de Porto Alegre com os seus múltiplos institutos, fugindo ao critério de reunião de faculdades, mas por diferenciação de uma única área, é a interpretação de Cunha (1986, p. 214-216).

Houve, assim, no final da década de 20 e início da década seguinte, uma clara manifestação de universidades pelos estados da federação, o que provocou a expedição de um decreto federal regulamentando a criação de universidades estaduais. Indaga-se, e a Bahia como ficou?

Proposta de criação da Universidade da Bahia

Na Bahia, tudo indica que não houve movimentos expressivos à criação de universidades estaduais, nos anos 30 a 40 do século passado. Não obstante a Bahia ter tido educação superior desde o alvorecer do primeiro século da colonização, com Teologia e Artes, no Colégio do Terreiro dos jesuítas, e, considerando ainda o estabelecimento do curso médico-cirúrgico pelo príncipe regente Dom João, a universidade demorou demasiadamente na Bahia.

Entretanto Pedro Calmon (1995, p.130), deputado federal, apresentou o seu primeiro projeto no Poder Legislativo propondo a criação da Universidade da Bahia, na sessão de 31 de agosto 1935. Conforme pesquisa sobre a sua atuação parlamentar no período 1935-1937, o projeto foi apresentado na 101ª sessão da primeira legislatura e tomou o número 218-1935 (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2002). Nas *Memórias,* Pedro Calmon (1995, p. 239) reporta-se às razões da proposta:

> O meu primeiro projeto legislativo foi para que se criasse a Universidade da Bahia.
> Era o meu compromisso com a sua cultura. Não podendo dar-lhe o progresso de que necessitava, dava-lhe a instrução que pedia. Em forma de universidade, a junção de suas escolas. Para que tivesse a grandeza moral (à falta de desenvolvimento físico) do tempo em que fora capital do país; ou antes, a sua academia. Apresentei corajosamente essa proposta que devia cair como uma centelha no barril das aspirações regionais. E por que não a universidade paulista, a mineira, a gaúcha, a pernambucana, a paranaense, ou do Pará?... Pretendia, invocando as ambições da

> minha terra, despertar as dos outros, acender no descampado uma fogueira inocente, pôr em ordem do dia o ensino; mas corrigido de sua desintegração histórica; unificado numa ousada instituição moderna, cuja autonomia preconizava, com a imensa projeção social. Ai de mim!
> O projeto foi à comissão; deram-lhe relator, Homero Pires; e lá dormiu, sem que nunca uma palavra fosse dita sobre a minha pobre utopia.
> Voltas que o mundo dá!
> Dez anos depois, tive a honra de presidir, no salão nobre da Faculdade de Medicina, à criação da Universidade da Bahia.
> Era um pouco minha [...].

O projeto que define a Universidade abrange o sistema escolar, determinado pelo Plano Nacional de Educação, e incluía os institutos superiores federais de ensino, ou oficializados, em funcionamento na capital do Estado. Faz referência expressa às faculdades de Medicina, Direito e Escola Politécnica. Na regulamentação da lei proposta, traçou os requisitos: manutenção dos estabelecimentos; constituição do patrimônio e organização do colégio universitário; ampliação do regime dos institutos de ensino secundário e técnico-profissional, como Faculdade de Ciências Econômicas, Escola Normal, Escola Agrícola, Instituto de Música, Escola de Belas Artes, Ginásio da Bahia; cursos de extensão; autonomia universitária; planejamento da cidade universitária; e elaboração de uma cultura que reate as tradições humanistas, científicas, artísticas e literárias da Bahia. O projeto estabelecia a previsão de crédito, conforme receita proveniente da contribuição de fundo fornecido pelo Estado da Bahia, e delegava ao Conselho Universitário a elaboração dos estatutos. O texto da proposta de lei considera (CALMON, Jorge, 1999, p. 130-146):

> Art. 1º. É criada a Universidade da Bahia abrangendo, num sistema escolar, determinado pelo Plano Nacional de Educação e pela regulamentação desta lei, os institutos de ensino superior federais ou oficializados que funcionam presentemente na capital daquele Estado (Faculdade de Medicina, Direito e Escola Politécnica).

> Art. 2º. A regulamentação da presente lei atenderá os seguintes requisitos;
> a) manutenção, no estado atual, dos estabelecimentos de ensino superior a que se refere o artigo precedente, e no que concerne ao corpo docente, funcionalismo e instalações, enquanto não for realizada a equiparação, tomada por base a Faculdade de Medicina da Bahia;
> [...]

O contexto universitário dos anos 30

Pelo visto, em 1920, o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro pela reunião de unidades acadêmicas existentes (Medicina, Engenharia e Direito). Como o próprio Calmon reconheceu na justificativa (CALMON, Jorge, 1999, p. 138-139), não é um todo, são "tantas unidades distintas e separadas". Referindo-se às universidades estrangeiras como a francesa, Pedro Calmon diferencia:

> Em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro prometia iniciar uma grande época de intensiva e harmônica propaganda cultural: e até os nossos dias, a Universidade do Rio de Janeiro não é um todo, porém tantas unidades distintas e separadas como são os estabelecimentos que a compõem, sem edifício próprio, sem aparelhos integrativos, sem serviços sociais, sem mais materiais de adaptação ás suas crescentes necessidades, mais alegóricas, mais aparente, mais intencional do que deveras Universidade. Oxalá que as outras tentativas do gênero, Universidades dos Estados, Universidade do Distrito Federal, todas louváveis, dignas de pressuroso amparo, confirmem a resolução – afinal! – de mudarmos de rumo, de preferirmos os largos caminhos que nos indica a experiência estrangeira, ao invés das estreitas sendas sinuosas que vimos mofinamente trilhando em demanda de um horizonte de clara e larga civilização.

Calmon tinha pleno conhecimento das universidades estaduais existentes, particularmente a Universidade do Distrito Federal (UDF) (BOAVENTURA, 2002, p. 221). Seu projeto se harmonizava com o

conjunto da educação superior daquele momento, visto que já se contava com uma universidade federal e universidades estaduais.

A fundação e implantação da Universidade da Bahia

Em um segundo momento, decorrido mais de 10 anos da apresentação do projeto de criação da Universidade da Bahia em 1935, Pedro Calmon participou ativamente de sua fundação e implementação, em 1946.

Nas voltas do tempo, ele teve a satisfação de presidir a comissão de implantação da UFBA. E confessa: "Era um pouco minha [...]" A sua aproximação com o ministro Ernesto Souza Campos facilitou bastante a decisão em dotar a Bahia de uma universidade federal. Antes, Souza Campos, como médico interessado em construção, colaborara no projeto de localização da cidade universitária da Universidade do Brasil, da qual Calmon era diretor da Faculdade de Direito e vice-reitor.

Aproveita a oportunidade, da mudança da política de educação superior, anunciada no discurso de posse do ministro. Desde 1938, o regime era da universidade federal única, vale dizer a Universidade do Brasil, organizada pela Lei nº 452 (FÁVERO, 2000, v. 1, p. 169-179). Prevista a fundação de duas universidades, no Recife e na Bahia, Calmon ajudou na implementação, vindo a Salvador e indo ao Recife. Informa que dispunha de carta branca para a escolha do futuro reitor. Tomou a decisão que deveria ser reitor o diretor da faculdade federal. Assim, na Bahia, a escolha recaiu em Edgard Santos, diretor da Faculdade de Medicina, e, no Recife, em Joaquim Amazonas, diretor da Faculdade de Direito. Recorde-se que durante o Estado Novo (1937-1945), houve tão somente uma única universidade federal, a do Rio de Janeiro, que se chamou, de 1937 a 1965, Universidade do Brasil, voltando a ser Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) até à presente data.

No período de pós-guerra (1939-1949), pelo visto já havia na Bahia um conjunto de faculdades – Medicina, Odontologia, Farmácia,

Belas Artes, Politécnica, Direito, Ciências Econômicas e Filosofia – que possibilitariam a criação da Universidade. Além destas, havia também duas unidades acadêmicas de Música, que não foram incorporadas à Universidade Federal da Bahia. Com a queda do Estado Novo, assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública o médico Ernesto de Souza Campos. Antes, trabalhara bastante com o diretor da Faculdade de Medicina, professor Edgard Santos, inclusive na construção do Hospital das Clínicas, hoje, Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES). Tudo leva a se conjeturar que foi desse entendimento entre o diretor Edgard Santos e o ministro Souza Campos que brotou a Universidade. Trata-se de uma dedução do pronunciamento sobre a história da UFBA, feita pelo ex-reitor Roberto Santos, quando das comunicações dos 60 anos de UFBA.

Quebrou-se o monopólio de uma única universidade federal e o governo propôs, inicialmente, duas, Bahia e Recife, às quais Pedro Calmon acrescentou uma terceira, a Universidade do Paraná. O então vice-reitor da Universidade do Brasil foi encarregado de presidir a comissão de instalação dessas três novas universidades instituídas pelo governo federal, em 1946 (CALMON, P., 1995, p. 333).

Em todo esse processo, foi decisiva a liderança do diretor da Faculdade de Medicina, a mais antiga, a mais bem equipada e a que apresentava as melhores condições para engendrar a Universidade. A Faculdade de Medicina, de fato, fora sempre uma unidade acadêmica federal de notório prestígio nacional. Aconteceu que foi em torno da liderança carismática do professor e diretor Edgard Santos que se criou, enfim, a Universidade da Bahia, conforme o Decreto-lei de 8 abril de 1946, sendo simbolicamente instalada em 2 de julho daquele bem-aventurado ano.

Em um primeiro momento, a reitoria aglutinou as oito unidades constitutivas. Logo mais, em 1943, a Universidade Federal da Bahia integrou Biblioteconomia (UFBA, 1992) e criou, sucessivamente, Enfermagem, Geologia, Administração, Arquitetura (separada de Belas Artes), Música, Teatro, Dança.

Constituiu-se então uma composição acadêmica inusitada, com unidades tradicionais e inovadoras, como Biblioteconomia, Música, Teatro e Dança. Ao fim de 60 anos, foi possível divisar dois períodos, estruturalmente distintos: o primeiro, da fundação à reestruturação-reforma, em 1968; e o segundo, a partir da Universidade reformada até o presente. Trajetória que bem caracteriza a extrema fidelidade e dedicação do reitor Roberto Santos à instituição. Testemunha privilegiada do processo criativo da UFBA, fez do seu reitorado, 1967 a 1971, um momento renovador da estrutura e do funcionamento da organização pela implementação da coordenação acadêmica, da pós-graduação e da atenção dirigida à investigação científica.

Conclusão

Com os antecedentes da educação jesuíta no período colonial, a educação superior surge no Brasil e na Bahia por faculdades isoladas. A fundação do Curso Médico-Cirúrgico em 1808, na Bahia, foi o marco inicial e indelével da educação superior, seguido pela Academia de Belas Artes, em 1877, e pelo Imperial Instituto Baiano de Agricultura. Com a República, o ensino superior foi estimulado e foram criadas as Faculdades Livre de Direito, Escola Politécnica e Comercial. Anos depois, em pleno Estado Novo, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em quase todas as criações de faculdades, há sempre a figura de um líder-pioneiro que toma as iniciativas, agrega pessoas e recursos. Como há também uma fase privada, sucedida quase sempre pela publicização, quando o Estado encampa a iniciativa.

Ao movimento de faculdades isoladas, sucede, sem interrupção desse processo, a convergência das unidades acadêmicas em direção à Universidade. A Universidade Federal da Bahia, seguindo as diretrizes nacionais, instituiu-se pela integração de diversas faculdades, criadas no longo período de quase século e meio.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BARROS, Roque S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade.** São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, 1959. Publicado no Boletim nº 241. História e Filosofia da Educação, n. 2.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Pedro Calmon e a Universidade Federal da Bahia. **Revista da Faced,** Salvador, n. 6, p. 215-225, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Estudos Legislativos. **Pesquisa**: **atuação parlamentar do deputado federal Pedro Calmon no período 1935-1937**. Brasília, DF, 2002. Documentos reproduzidos por solicitação do deputado federal Jorge Khoury, pesquisados por Jerônimo M. Pimenta, em 11 mar. 2002.

CALMON, Jorge. Pedro Calmon e a criação da Universidade da Bahia. In: BOAVENTURA, E. M. (Org.). **UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996**. Salvador: EGBA, 1999. p. 130-146.

CALMON, Pedro. **Memórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo.** São Paulo: USP, 1954.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: **o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

______. **A universidade temporã: da Colônia à era Vargas**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto J. **Cidadania republicana e educação**: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

______. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DIAS, Fernando Correia. **Universidade Federal de Minas Gerais**: Projeto Intelectual e Político. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

FÀVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ: Inep, 2000. v. 1.

______. (Org.). **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: UFRJ: Inep, 2000. v. 2.

FÀVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

GIDI, Antônio C. O. **Anotações para uma história da Faculdade de Direito da Bahia.** Salvador: Faculdade de Direito da UFBA, 1991. Edição comemorativa do primeiro centenário da Faculdade de Direito da UFBA, 1891-1991.

GOMES, Ordival Cassiano. A fundação do ensino médico no Brasil. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA BAHIA, 5., 1951, Salvador. **Anais...** Salvador: IGHB, 1951. p. 90.

GUEDES, Paulo C.; SANGUINETTI, Yvone T. (Org.). **UFRGS: identidade e memórias 1934-1994.** Porto Alegre: UFRGS, 1994. Edição comemorativa dos 60 anos.

GUIMARÃES, Archimedes P. **Escola Politécnica da Bahia**: meio século de retidão e civismo. Salvador: Fundação Escola Politécnica da Bahia, 1972.

LIMA, Hermes. **Travessia**: memórias. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

LIMA, Manuel de Oliveira. **Dom João VI no Brasil**: 1808-1821. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945. v. 1.

LUDWING, Selma C. **A Escola de Belas Artes cem anos depois**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1977. (Publicação da Universidade Federal da Bahia, n. 80)

MARTINS, Wilson T. Sardinha. **História da Faculdade de Ciências Econômicas da UFBA**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005. Edição especial comemorativa do centenário 1905-2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PAES, Fábio (Org.). **Fundação Visconde de Cairu:** cem anos educando para a vida. Salvador: Solisluna Design, 2005.

ROCHA, João Augusto L. O salto politécnico da Bahia. **A Tarde**, Salvador, p. 3, 12 jul. 2006.

SANTOS, Roberto F. **Reflexões sobre temas da atualidade.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Alberto. **Raízes históricas da Universidade da Bahia**. Salvador: Universidade da Bahia, 1956.

TEIXEIRA MENDES, R. **A universidade: artigos publicados na Gazeta de Notícias.** Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil, 1882.

TOURINHO, Maria Antonieta de C. A salvação da lavoura: a Escola Agrícola de São Bento das Lages. **Revista da Faced**, Salvador, n. 4, p.27-37, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Documentos históricos.** Salvador: Departamento Cultural da UFBA, 1971.

______. Escola de Biblioteconomia e Documentação. **Cinqüentenário da Escola de Biblioteconomia e Documentação.** Salvador: Gráfica Universitária, 1992.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WILCKEN, Patrick**. Império à deriva**: a corte portuguesa no Rio de Janeiro (1808-1821). Tradução Antônio Costa. 5. ed. Porto: Civilização, 2005.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO JOANINO[1]

Introdução

Com a desorganização do sistema de ensino pela expulsão dos jesuítas, a educação colonial veio a tomar novos rumos com a vinda da família real portuguesa. Tão logo chegou ao Brasil, na sua passagem pela Bahia, o Príncipe Regente abriu os portos às nações amigas e criou o curso de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar.

A ação realizadora atingiu os setores da economia, da política, da agricultura, com destaque para o ensino. Cursos que até então não existiam foram criados em área diversas. Com o curso médico, iniciou-se um período novo para o ensino superior público, pois até então só havia o ensino superior religioso. A propósito, Luiz Antônio Cunha (1986, p. 67), ao analisar o ensino superior no Império (1822 a 1889), observou que, em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino superior que vinha do período colonial. Criaram-se "cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais." Tratava-se de cursos que preparavam os funcionários públicos com as Academias Militar e

1 Comunicação apresentada em I Jornadas Comemorativas da Partida da Família Real para o Brasil 1807-2007, em Lisboa, realização da Academia de Ciências de Lisboa, Academia Portuguesa da História, Academia de Marinha, Sociedade de Geografia de Lisboa, Comissão de História Militar, de 26 a 30 de novembro de 2007.

de Marinha e cursos de Medicina, Cirurgia, Matemática, Agricultura e outros. Observa Cunha (1986, p. 76) que o núcleo do ensino superior nasceu com D. João VI e edificou-se tal como se tem até os nossos dias: "O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste". Em Portugal, até a época de Pombal, e no Brasil, até a vinda da corte, o ensino era público e religioso (CUNHA, 1986, p. 79). Foi com D. João VI que passamos à secularização do ensino público.

Durante o período em que ele esteve no País, o Brasil passou de Colônia a Reino Unido, portanto D. João VI foi também rei do Brasil. Pedro Calmon (1943) com este título, deu-nos *O rei do Brasil*: *vida de D. João VI*, limitando-se

> [...] a transformar a sua caricatura deplorável, tão popular nos dois mundos, numa fiel imagem do anafado, esperto e atribulado soberano, que reinou, até morrer, a despeito da Espanha e França, da mulher endiabrada e de Napoleão [...]. (CALMON, P., 1943)

Eram pouquíssimos os formados em Medicina. Na capitania de São Paulo, por exemplo, em 1808, havia tão somente dois diplomados no exercício médico. Além do curso médico criado na Bahia, outro similar foi instituído no Rio de Janeiro, onde se instalou a corte. Seguiram as demais iniciativas com o ensino. Considerou-se a necessidade de formação de médicos militares em um tempo de guerra, com Napoleão a dominar a Europa, salvo a Inglaterra. Com a mesma motivação bélica, foram criadas a Real Academia Militar e a Academia de Marinha.

Quanto ao ensino profissional, foi a vez do curso de Agricultura, aula de Desenho e cadeira de Química, na Bahia. A cidade do Rio de Janeiro recebeu a maior atenção com as academias militares, cadeiras de Botânica, Matemática e Música. Uma de suas significativas iniciativas foi a missão francesa que possibilitou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. O conjunto da obra educativa foi formado

por academias, cursos e aulas régias, a exemplo da aula de Economia destinada a José da Silva Lisboa, além do apoio da Biblioteca Pública, Museu, Jardim Botânico. A síntese de Fernando de Azevedo (1964, p. 562) deixa patentes as inovações:

> Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares:duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e,em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Do ensino médico do tempo do rei, depois com o ensino jurídico já no Brasil independente, originou-se o ensino superior por ordem de faculdades. Os principais tipos de ensino foram o médico, os cursos jurídicos, seguidos do militar e profissional, das aulas e cursos isolados e das instituições culturais.

A prevalência do ensino médico

Parte da esquadra que trazia o Príncipe Regente aportou em Salvador da Bahia em 22 de janeiro de 1808. Manuel de Oliveira Lima (1945, p. 250) afirmou que: “A transladação da corte rasgou logo novos horizontes ao ensino.” A introdução do ensino médico, no Brasil, coube ao pernambucano doutor José Corrêa Picanço. Depois de especializado em Paris, voltou a Portugal e embarcou com a família real. Era professor de Anatomia e Cirurgia da Universidade de Coimbra, primeiro cirurgião

da casa real e cirurgião-mor do Reino. É nessa situação que acompanhou o Príncipe e, na passagem pela Bahia, sugeriu a criação do curso onde apenas existia ensino religioso. Essa é a origem do Aviso de 18 de fevereiro de 1808, que cria o curso de Cirurgia:

> O Príncipe regente anuindo à proposta que lhe fez o doutor José Corrêa Picanço, cirurgião-mor e do seu Conselho, sobre a necessidade que havia de uma escola de cirurgia no Hospital Real desta cidade (Bahia), para instrução dos que se destinam ao exercício desta arte, tem cometido ao sobredito cirurgião-mor a escolha dos professores, que não só ensinam a cirurgia propriamente, mas a anatomia, bem essencial dela, e a arte obstetrícia tão útil como necessária. O que participo a V. Exa. Por ordem do mesmo Senhor, para que assim o tenha entendido e contribua para tudo o que fez promover este importante estabelecimento Deus guarde a V. Exa.

Até então só existiam uns poucos médicos nas principais cidades do litoral. Havia, sim, práticos, curandeiros, barbeiros e sangradores, ignorantes no que dizia respeito à Anatomia e à Patologia. O boticário aviava receitas em velhos formulários de mais de século.

Depois foram expedidas as instruções para o professor de Cirurgia. E paulatinamente vieram as demais disciplinas com professores do reino, a exemplo de Medicina Operatória e da Arte Obstetrícia, a cargo do professor Joaquim da Rocha Masarem (MOACYR, 1936, p. 34). Foram escolhidos três estudantes para serem enviados a fazer os estudos de cirurgia em Edimburgo, na Escócia.

Considerando os dois cursos - na Bahia e no Rio de Janeiro - em 1812, foi nomeado o doutor Manoel Luiz Álvares de Carvalho diretor do ensino médico e cirúrgico do Estado da Brasil com as honras de físico-mor do reino e conselheiro da Real Câmara. Minucioso plano de estudos foi estabelecido pelo doutor Sebastião Navarro de Andrade. Primitivo Moacyr (1936, v. 1, p. 41) aludiu ao projeto de organização da instrução pública apresentado ao conde da Barca e elaborado pelo general Francisco Borja Garção Stockler, o qual não chegou a ser

posto em prática. Ainda em 1813, o doutor Navarro de Andrade foi nomeado para a cadeira de Higiene, Patologia e Terapêutica. O curso de Cirurgia mudou-se do Hospital Militar para o hospital da Santa Casa de Misericórdia da Bahia.

Em 1815, reformou-se o curso médico do Rio de Janeiro e da Bahia, ficando complementadas as disciplinas quando se estabeleceu a cadeira de Farmácia. Foi sucessivamente reformado até adquirir a forma de Academia Médico-Cirúrgica, nas duas referidas cidades. No Rio de Janeiro, começou pela cadeira de Anatomia, no Hospital Militar, em 2 de abril de 1808, mas foi somente em 5 de novembro que se criou a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. (NISKIER, 1989, p. 83-84)

O doutor José Lino Coutinho (SANTOS, 2005, p. 154), herói da Independência e prestigiado médico do Imperador Dom Pedro I, idealizou a reforma do chamado Colégio Médico-Cirúrgico. As suas idéias foram levadas à Assembléia Geral e transformadas em lei no ano de 1832. Recebida a denominação de Faculdade de Medicina, tanto a da Bahia como a do Rio de Janeiro, a congregação teve mais autonomia. A Faculdade passou a contar com 14 cadeiras e a duração do curso alcançou seis anos. Lino Coutinho foi nomeado o seu primeiro diretor, na Bahia.

A criação do ensino superior público de Medicina, ainda na Bahia e no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras iniciativas do Príncipe Regente na área da educação. Seguiram-se a criação das Academias Militar e de Marinha, escolas primárias, aulas e cursos isolados.

Academias militar e de marinha

Conforme a mesma necessidade bélica daquele momento tão conturbado pelas campanhas napoleônicas, objetivou-se dotar o Estado brasileiro de instituições indispensáveis à segurança. Um segundo tipo de ensino recebeu forte atenção de D. João: o ensino militar.

Estabelecida a corte no Rio de Janeiro, surgiram cursos de Ciências Exatas e de Observação, bem assim todas as ciências que são de aplicação aos estudos militares formaram o conhecimento bélico em vários ramos. Objetivou-se a formação de hábeis oficiais de artilharia, de Engenharia, geógrafos e topógrafos com emprego administrativo nas minas, nos caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas, estabelecendo, dessa maneira, a Academia Real Militar. O curso foi dividido por anos, com previsão dos manuais e dos seus respectivos autores, acrescida da cadeira de Química e de língua inglesa. A Academia Militar foi instalada no largo de São Francisco de Paula, no Rio de Janeiro, local onde se construía a Catedral da Sé, complementa Primitivo Moacyr (1936).

Os professores tinham os mesmos direitos e privilégios dos lentes da Universidade de Coimbra. Pelo que informou Manuel de Oliveira Lima (1945, p.255), o ensino das Matemáticas era muito exigido. No 1º ano, tinha Álgebra, Análise Geométrica, Trigonometria Retilínea e Desenho de Figura; no 2º, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva; no 3ºo, Mecânica, Hidráulica e Desenho de Paisagem; no 4º, Trigonometria Esférica, Ótica, Astronomia, Geodésia e Física; no 5º, Tática, Fortificação de Campanha, Química, Filosofia Química e Desenho Militar; no 6º, entravam Ataque e Defesa das Praças e Mineralogia; no sétimo, Artilharia, Zoologia, Desenhos e Máquinas de Guerra e outras matérias. Tudo isso e mais os exercícios práticos, línguas francesa e inglesa e esgrima. Em 1858, transformou-se em Escola Central e, por fim, em 1874, em Escola Politécnica, tornando-se um dos núcleos dos estudos de Engenharia e de Tecnologia do País.

Anteriormente, ainda em 1808, a Academia de Marinha foi instalada nas hospedarias anexas ao Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, com todos os instrumentos, livros, modelos, máquinas, cartas e planos da Academia de Lisboa, com previsão da sequência de anos.

Ensino profissional com aulas e cursos

Algumas iniciativas contemplaram o ensino profissional. Ainda na Bahia, por decreto de 23 de fevereiro de 1808, foi instituída a cadeira de Ciência Econômica, a ser ministrada no Rio de Janeiro por José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu, seguidor do liberalismo clássico de Adam Smith e perito na disciplina econômica. Em 1810, D. Marcus de Noronha e Brito, 8º conde dos Arcos, governador da Capitania da Bahia, abriu em Salvador a Aula de Comércio, onde se formariam os guarda-livros e criou cadeiras de instrução pública no seu interior. (NUNES 2006)

Uma preocupação maior induziu a criação do curso de Agricultura na Bahia, em Salvador, que era a segunda cidade em importância pelo seu movimentado porto, com exportação de açúcar, fumo e outros produtos coloniais. O objetivo era aumentar a opulência e a prosperidade, utilizando-se a fertilidade do solo. A agricultura, quando bem entendida e praticada, era considerada como a primeira fonte de abundância e de riqueza nacional. A corte mandava que o conde dos Arcos estabelecesse o curso para instrução pública dos habitantes dessa capitania e que servisse de normas para as demais capitanias. O ato de criação do curso fez menção ao conhecimento que Domingos Borges de Barros havia adquirido na Universidade de Coimbra e nas suas longas viagens para ser nomeado diretor do Jardim Botânico e professor de Agricultura. O ato mencionou o cultivo de plantas indígenas de que se pudesse tirar proveito, como plantas exóticas ou plantas já testadas como a cochonilha, o linho, o cânhamo, as amoreiras e as especiarias da Ásia. Uma ligação muito estreita estabeleceu-se entre o curso de Agricultura e o Jardim Botânico na Bahia. (MOACYR, 1936, v.1, p. 52-57)

Na corte, instalou-se, igualmente, a cadeira de Botânica e Agricultura. Uma aula de Desenho foi também criada na Bahia, que era administrada pelo oitavo conde dos Arcos, D. Marcus de Noronha e Brito. (COSTA, 1997)

Cursos e instituições de ensino

Com este título, Primitivo Moacyr relacionou várias atividades de instrução no Império, fornecendo subsídios para a história da Educação. Considere-se o provimento de cadeiras necessárias

> [...] a bem do serviço e muito conveniente ao aumento e prosperidade da literatura e educação nacional, dar providências para o provimento dos professores, para as diversas cadeiras do ensino público que se acham estabelecidas. (MOACYR, 1936, p. 59)

Prosseguiu o governo na criação das aulas régias, instituídas no tempo do marquês de Pombal, com aumento dos pedidos de aulas de primeiras letras. (NISKIER, 1989, p. 86-87)

Provida a cadeira de Geometria, mediante requerimento de certo João Batista, foi ouvida a Mesa do Desembargo do Paço. A cadeira abrangia Aritmética, Álgebra e Trigonometria, considerando o ensino da Matemática o mais necessário a todas as classes de pessoas. Nas especificações, as matérias são distribuídas por ano, prevendo-se o uso das tábuas de Price, inseridas no tratado das Pensões Vitalícias de Saint Cirau, publicadas em português. Previu-se o uso da língua francesa e inglesa como aquelas que entre as línguas vivas têm mais utilidade e uso. Dessa maneira, para aumento da prosperidade da instrução pública, criou-se na corte uma cadeira de língua francesa e outra da língua inglesa, em 1809.

Para a Bahia foi incluída uma cadeira de Música, tão cultivada pelos povos civilizados em todas as idades e tão necessária ao decoro e esplendor com que se deve celebrar o culto divino. Justificou-se conforme atestou o conde dos Arcos, pela decadência a que chegou o seu ensino. Mas a carta do rei foi dirigida ao conde da Palma, novo governador e capitão geral da Capitania da Bahia, somente chegando em 30 de março de 1818. (MOACYR, 1936, p. 62)

Em 1817, criou-se a cadeira de Química na Bahia: “que se ensinem os princípios práticos da química, e seus diferentes ramos e aplicados às artes e à farmácia” (MOACYR, 1932, p. 63). Regulada pelas instruções assinadas pelo Conde da Barca, ficou responsável pelo ensino o doutor Navarro de Andrade, nomeado lente, conservando as honras dos mestres da Universidade de Coimbra e pensão que recebeu pelo cofre da mesma Universidade. As instruções diziam como deveria ser ensinada a teoria química e como era o uso de compêndio de sua escolha, ao ser aplicado a essa interessante ciência; às diferentes artes e ramos da indústria. Os alunos adquiririam a agilidade e perícia na prática das operações químicas relativas à farmácia, agricultura, tinturaria, manufatura do açúcar e extração não somente das substâncias salinas, mas também dos óleos, betumes, resinas e gomas. O ensino de Química se ligava ao da farmácia. Era a Química obrigatória aos que se destinavam à Cirurgia, Medicina e ao ofício de boticário. As instruções foram emitidas em 28 de janeiro de 1817 e assinadas pelo conde da Barca.

Compreendeu-se a criação de escolas para a Bahia pela sua importância política e econômica como capitania e depois como província e pela eficiência da administração do conde dos Arcos, conforme demonstrou Antonietta d’Aguiar Nunes (2006), no seu estudo sobre a sua política educacional: 25 cadeiras de primeiras letras, 11 de gramática latina, algumas criadas e outras existentes, aulas maiores e autorização para abrir o Seminário Arquiepiscopal.

Em Recife, o bispo Azeredo Coutinho estruturou o ensino de Filosofia no seminário de estudos secundários e eclesiásticos, um colégio de meninas estabelecido com legado do deão da Catedral. Quase um sistema de escolas primárias abriu-se em 1814 (LIMA, 1845, p. 256-257). Dando continuidade à criação de aulas, desenho e história foram destinados à Vila Rica, juntamente com Filosofia e Retórica em Paracatu, Minas Gerais, informa Primitivo Moacyr (1936, p. 67).

Ensino de desenho e pintura

A Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil teve sua origem na missão artística francesa, conforme entendimentos mantidos pelo conde da Barca e a França, por intermédio do marquês de Marialva, embaixador em Paris, depois da restauração dos Bourbons. No desempenho dessa missão, contou com o apoio de Alexandre Von Humboldt, naturalista e conhecedor do Brasil (MALAFAIA, 204, p. 418).

O grupo de artistas importados de Paris e desembarcados no Rio de Janeiro, em março de 1816, era dirigido por Joachim Lebreton, secretário perpétuo da classe de Belas Artes do Instituto de França, e compunha-se de Grandjean de Montigny, arquiteto renomado; Jean-Baptiste Debret, pintor de história; Nicolas-Antoine Taunay, pintor de gênero e de paisagem; Auguste-Marie Taunay, escultor e irmão do pintor; Charles-Simon Pradier, gravador em talha fina; François Ovide, professor de Mecânica; François Bonrepos, ajudante de Taunay (LIMA, 1945, p. 204-205). Conclui Malafaia (2004, p. 418) acerca dessa importante missão inspirada pelo conde da Barca: "A iniciativa da promoção da ida desta Missão Artística para o Brasil, é, provavelmente, hoje a mais conhecida referência deixada pelo Conde da Barca no Brasil". Em 1817, Dona Leopoldina, arquiduquesa da Áustria, quando veio para se casar com o príncipe D. Pedro I, trouxe cientistas, viajantes e artista, reforçando a missão artística francesa.

Educação e cultura

Além de cursos e aulas, foi instituída a Biblioteca Pública com os livros, instrumentos de Física e de Matemática que vieram de Lisboa, da biblioteca da Ajuda. Em 1811, o conde dos Arcos, por seu turno, instalou a Biblioteca Pública na Bahia.

Criou-se um museu para propagação das Ciências Naturais. Para tanto, foi adquirido o gabinete de História Natural do barão Oheim. Tratou-se de uma bela coleção mineralógica. O Museu ocupou a casa do José Rodrigues Pereira de Almeida, no Campo de Santana. Dele proveio o atual Museu Nacional. O Jardim Botânico foi instituído para o cultivo das plantas exóticas e plantas do Brasil. A criação da Imprensa Régia possibilitou a impressão de livros didáticos, de Moral, de Filosofia aristotélica, obras poéticas e publicações de José Silva Lisboa, *Observações comerciais e econômicas* (1808), *Memórias do Rio de Janeiro* (1820), do monsenhor Pizardo. (LIMA, 1945, p. 260)

Conclusão

No final de suas considerações sobre a emancipação intelectual promovida por D. João VI, Manuel de Oliveira Lima (1945, p. 262) ponderou, criticamente, que:

> Somente gorou o projeto de uma Universidade – projeto acariciado pelo Rei, que chegou a convidar José Bonifácio para diretor, mas não igualmente favorecido por todos os seus ministros [...], porquanto receava o desaparecimento de um dos fundamentos em que se assentava a superioridade da metrópole, interpreta como uma pertinaz oposição o autor.

Interpreta como uma pertinaz oposição que receava desaparecer um dos fundamentos em que se assentava a superioridade da metrópole. Nesse mesmo sentido, foram os insistentes pedidos do Senado da Câmara de Salvador, a partir de 10 de outubro de 1809, com o compromisso de manutenção de um fundo de auxílio à Universidade, por parte dos contribuintes (SILVA, 1956, p. 125-126). Nenhuma das iniciativas obteve êxito. A Universidade só viria um século depois, em 1920.

Termino com Manuel de Oliveira Lima (1945, p. 277):

> Tudo isso mudara com o novo espírito de ensino brasileiro. A emancipação intelectual de uma minoria restrita, pode mesmo dizer-se ínfima, estava feita antes da chegada da corte: restava propagá-la, quando não entre a grande massa, refratária a estudos mais sérios e cuja situação material não comportava cultura, pelo menos entre as camadas de cima, às quais competia a função diretiva. Esta foi a obra, em tal domínio, dos treze anos do reinado americano de Dom João VI.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964. (Obras completas v. 13).

BOAVENTURA, Edivaldo M. O Estado e a educação superior na Bahia. In: CONGRESSO DAS ACADEMIAS IBERO-AMERICANAS DE HISTÓRIA, 10., 2006, Lisboa. **[Anais...].** Lisboa, 2006.

______. Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia -1968-1991. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 14, n. 24, p. 155-173, p. 155-173. jul./dez., 2005.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio,1963. v. 4, séculos 18 e 19.

______. **História da civilização brasileira**. Brasília: Senado Federal, 2002. Biblioteca Básica Brasileira.

______. **O rei do Brasil:** a vida de D. João VI. 2. ed. aump. São Paulo: Companhia Nacional, 1943. Brasiliana.

COSTA, Marcus de Noronha da. A administração civil, política, militar e econômica do 8º. Conde dos Arcos na Bahia. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia,** Salvador, n. 93, p. 91-137, jan./dez. 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2007.

LIMA, Manuel de Oliveira. **Dom João VI no Brasil, 1808-1821.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

MALAFAIA, Eurico Brandão de Ataíde. **Antônio de Araújo de Azevedo, Conde da Barca, diplomata e estadista, 1787-1817.** Braga: Arquivo Distrital de Braga: Universidade do Minho, 2004.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1936. (Brasiliana, série 5, n. 66).

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira:** 500 anos de História, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. A educação na Bahia durante os governos de D. Maria I e de D. João, seu filho (1777-1821). **Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe**, v. 7, p. 37-50, dez. 2003.

_______. Educação na Bahia no século XX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, v. 93, p. 167, jan./dez. 1997.

_______. **A formação universitária na Bahia desde os tempos coloniais**. Salvador, 2006. Inédito.

_______. O governo do 8º Conde dos Arcos (D. Marcos de Noronha e Brito) na Bahia (1810-1818) e sua política educacional. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB, 6., 2006. Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: UESB, 2006. 1 CD-ROM. Encaminhado para publicação na Revista da FACED/UFBA.

PEDREIRA, Jorge; COSTA, Fernando Dores. **D. João VI: o clemente**. Rio de Mouro: Círculo de Leitores, 2006.

SANTOS, Roberto. **Reflexões sobre temas da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Alberto. **Raízes históricas da Universidade da Bahia.** Salvador: Universidade da Bahia, 1956.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da Bahia**. 10. ed. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

VER HUELL, Quirijn Maurits Rudolph. **Minha primeira viagem marítima:** 1807-1810. Tradução de Jan Maurício van Holthe. Salvador: EDUFBA, 2007

WILCKEN, Patrick. **Império à deriva:** a corte portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821. 5. ed. Porto: Civilização, 2006.

NEWTON SUCUPIRA, A PÓS-GRADUAÇÃO E A UNIVERSIDADE[1]

Newton Sucupira, um erudito

Ao tempo em que agradeço a Arno Wehling ter-me somado aos que com a fala lembram o professor Newton Sucupira, quero demonstrar o meu contentamento ao participar da homenagem ao *scholar* brasileiro. A sua erudição me fascinava. O diálogo com ele era sempre um aprendizado.

Falar sobre ele é como se eu o escutasse numa constante troca de idéias. Como me ajudou na compreensão da universidade. Assim, o meu depoimento será pleno de recordações e mastigado de saudades, à base do que nos entendíamos e do muito que o admirava. Com fundamento em requintada formação filosófica, Sucupira deixou rumos, traçou diretrizes, definiu políticas que mudaram a educação brasileira, em especial a educação superior.

A Universidade era o seu eixo central, em torno do qual girava o seu pensamento. Certa vez, eu tinha acabado a leitura da obra clássica de Stephen d'Irsay, *Histoire des universités françaises et étrangères, des origines à nos jours* (1933) e comentava com ele o nascimento do *studium generale,*

---

[1] Comunicação, juntamente com o presidente Arno Wehling, Alberto Venâncio Filho e Tarcísio Padilha, na homenagem ao professor Newton Sucupira, pelo seu falecimento (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, 3 de outubro de 2007).

no século XIII. Prontamente, dissertou sobre o valor desta obra e acrescentou outras indispensáveis ao conhecimento das corporações de ensino no medievo.

Foi por volta de 1962 que conheci o professor Sucupira, por ocasião de uma conferência na reitoria da então Universidade do Recife, depois, Universidade Federal de Pernambuco da qual era professor catedrático de História e Filosofia da Educação. A sua vinda para o Conselho Federal de Educação deu maior visibilidade ao seu talento de pensador da educação. Tornou-se conhecido pelos seus bem fundamentados pareceres. Há a destacar a sua capacidade de passar da doutrina para a elaboração de políticas educacionais. Segundo Helena Bomeny (2001, p. 59),

> Sucupira atribui à sua experiência no Conselho Federal de Educação o senso prático que adquiriu, proveniente da experiência de contato imediato com a realidade educacional brasileira. O Conselho fez reorientar sua visão estritamente filosófica de uma educação de gabinete que havia cultivado com o tomismo. Modifica sua própria estrutura de pensamento de uma atitude prático-especulativa da Filosofia da Educação, para uma perspectiva mais prática das implicações dos processos educacionais.

Certa vez, comentei o seu estudo sobre *John Dewey, uma filosofia de experiência*, publicado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Ele confessou que esse ensaio o tinha aproximado de Anísio Teixeira. Depois Alberto Venâncio Filho, para minha felicidade companheiro nesta homenagem, informa que, por sugestão de Almir de Castro, o educador baiano o escolheu para compor a comissão de especialistas que visitou instituições educacionais norte-americanas. Grupo de que fez parte, além de Sucupira, o próprio Alberto Venâncio Filho, Valnir Chagas, Raimundo José da Matta, ex-secretário de Educação e Cultura da Bahia, e outros educadores. É fácil estabelecer certa relação entre essa missão ao estrangeiro e a composição futura do Conselho Federal de Educação.

Alguns aspectos da contribuição para a educação superior

Apreciando tão somente alguns aspectos de sua contribuição para a educação, particularmente o seu papel de definidor de políticas educacionais, destacam-se: a autonomia universitária, a pós-graduação e seus efeitos para a cultura brasileira, a reforma universitária, a introdução do princípio humboldtiano da integração do ensino com a pesquisa e a definição do conteúdo da Faculdade de Educação. Há muitos outros contributos do seu seminal pensamento que deverão ser objeto de apreciação em teses e trabalhos sobre sua personalidade de autoria de Yolanda Lobo, Fátima Bayma de Oliveira com prefácio de Alberto Venâncio Filho e Helena Bomeny (2001).

Autonomia universitária

Um dos primeiros pareceres que deram notoriedade a Newton Sucupira foi o bem lançado *Amplitude e limites da autonomia universitária* (SUCUPIRA, 1962). A autonomia acadêmica é tanto um problema permanente da universidade brasileira como da universidade em si. Cultores da universidade têm-na enfatizado como fonte de ensino do saber universal. O supracitado Stephen d'Irsay mostrou como a gênese da Universidade de Paris está marcada pela luta para afirmar sua autonomia. A liberdade acadêmica, condicionada pela autonomia, encontra-se estudada historicamente por Richard Hofstadter (1961), no período do *college* colonial norte-americano, e por Walter P. Metzer (1961), na fase posterior, quando se constituíram as universidades, quando se percebe a influência germânica na educação superior americana. Penso que a autonomia está mais ou menos exercitada conforme seja a concepção, ao modo latino, ou à idéia de universidade, para usarmos a preferência terminológica anglo-saxônica. Carter V. Good (1973, p. 151) assim

define a *academic freedoom*: "é a oportunidade de o professor ensinar e de o estudante estudar sem coerção, censura e outras formas restritivas de interferências." A autonomia universitária tem presença maior ou menor no ordenamento jurídico brasileiro, como bem demonstrou Nina Ranieri (1994). É nesse contexto institucional que se situa o parecer de Newton Sucupira sobre a autonomia universitária, quando afirma:

> A idéia de autonomia universitária, como poder de auto-determinar-se, de dirigir suas atividades e seus destinos, está ligada à universidade desde as suas remotas origens e tem-se mantido, ao longo de sua história, até os nossos dias, como uma exigência permanente que emana da própria natureza da instituição universitária. No seu processo de formação, a universidade medieval pode ser caracterizada como uma luta, por vezes dramática, para afirmar sua autonomia. (SUCUPIRA, 1962)

A evolução da liberdade de cátedra para a autonomia universitária, no direito positivo brasileiro, é confirmada na lição de Marcel Bouchard (apud SUCUPIRA, 1962, p. 51). O mestre francês distinguiu as duas espécies de independência universitária: autonomia coletiva e a liberdade pessoal (*academic freedom)* ou, como prefere Sucupira, a independência das universidades e a independência dos universitários mestres e alunos. Pela primeira, cada universidade se autogoverna, administra-se, organiza seu ensino, seus cursos, seus programas, suas pesquisas, suas atividades culturais e artísticas; já pela segunda liberdade, a mais preciosa e útil ao professor, caracteriza-se por ensinar como deseja e crê ser a verdade (BOAVENTURA, 1997, p. 172). Como afirmamos alhures, a inovação mais significativa sobre a universidade, na Constituição de 1988, foi a constitucionalização da autonomia universitária.

A pós-graduação e seus efeitos para a cultura brasileira

O nome de Newton Sucupira está decisivamente associado à definição da pós-graduação. Com razão, alguém o chamou de pai da

pós-graduação. É uma das suas grandes invenções e uma contribuição significativa à educação, à pesquisa, à cultura e ao aperfeiçoamento profissional. Primeiramente, à Educação, por ter instituído o escalão dos estudos avançados na estrutura educacional brasileira; logo, à investigação científica, pelas amplas possibilidades de pesquisas fomentadas pelos mestrados e doutorados; também à cultura, pela cópia abundante de dissertações e teses que ensejam publicações de livros e revistas; por fim, a pós-graduação em sentido amplo, que possibilita uma gama de habilitações em cursos de aperfeiçoamento e especialização para empresas e serviço público.

Para avaliarmos a criatividade do seu pensamento aplicado à pós-graduação, basta considerar a situação pretérita. Existiam doutorados em faculdades profissionais, máxime, Medicina, Direito e Filosofia, e poucos mestrados. Todavia, eram graus concedidos mediante a apresentação de teses. Os doutorados pré-existentes ao parecer Sucupira eram muito variados: sem a sequência de cursos com créditos, seminários, pesquisas e sem a figura moral e intelectual do professor *advisor.* No caso do doutorado da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, ilustro com a minha experiência pessoal: os professores ministraram cursos magistrais e no final apresentei a tese para a obtenção do título de doutor. Foi um trabalho inteiramente individual, sem orientação.

Na ausência do doutorado, a docência livre introduzida pela reforma Rivadávia Correia funcionou como elemento seletivo da carreira docente, sendo exigida pelas faculdades oficiais como condição para a obtenção da cátedra. Mas a germânica *Privatdozent* habilitava em geral tão somente para o ensino e não para a pesquisa e possibilitava curso paralelo àquele regido pelo catedrático.

O que Newton Sucupira criou não foi o doutorado no modelo francês, germânico ou italiano, nem o mestrado tipo inglês. Ele estruturou a pós-graduação, criando todo um escalão de formação acima da graduação. Como sabemos, por influência da universidade germânica, os americanos desenvolveram a pesquisa avançada com os *graduate studies*

que possibilitaram mestrados e doutorados. Sucupira vai buscar esse modelo, que influencia em boa parte outros sistemas universitários, para estruturar a nossa pós-graduação. A *Graduate School* é "o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados; será na universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar,* se treina os docentes dos cursos universitários". (SUCUPIRA, 1965)

Em realidade, Conselho e Escola de Pós-graduação formam um conjunto que lidera e governa os estudos avançados, como na Universidade do Estado da Pennsylvania, a minha querida Penn State. O papel principal da Escola de Pós-graduação é enfatizar aqueles aspectos da atividade acadêmica que dizem respeito diretamente a essa área de estudos. Pelo corpo docente, a Escola de Pós-graduação representa um ponderável segmento da proficiência acadêmica da universidade, constituindo-se numa força dominante de alta qualidade de toda a instituição. O corpo docente da Escola de Pós-graduação é formado por professores de diversas faculdades, devidamente autorizados a oferecer cursos e seminários ou supervisionar pesquisas e teses, coerentes com os altos padrões acadêmicos. Dessa forma, a *Graduate School* pode ser concebida como uma "federação de segmentos selecionados dos corpos docentes das Faculdades". (BOAVENTURA, 1994, p.13-14)

Para que a Escola de Pós-graduação possa oferecer tais atribuições, foi dotada de uma organização composta de quatro principais funções, a saber: 1) admissões, encarregada de processar toda a matéria pertinente ao ingresso nos programas pós-graduados; 2) programas e currículos que tratam de toda a vida do estudante, desde a matrícula à diplomação; 3) bolsas de pós-graduação e vantagens outras para os alunos como apoio efetivo à realização do programa de estudos e pesquisas; 4) teses e publicações, aceitas ou não depois de defendidas para exame das condições formais de elaboração.

No nosso caso, poucas foram as universidades que criaram, exatamente, uma Escola de Pós-graduação. Optaram por uma

Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa com funções assemelhadas. Não obstante, o contributo do parecer Sucupira permitiu um enorme desenvolvimento dos estudos avançados brasileiros.

Destaque-se a lógica da nossa pós-graduação concebida em dois segmentos: *stricto sensu,* mestrado e doutorado, e *lato sensu,* especialização e aperfeiçoamento, com área de concentração correspondente ao *major*, e domínio conexo de disciplinas que efetivam o *minor.* A experiência acresceu os mestrados profissionais ao lado dos mestrados acadêmicos ou científicos. Tal esquema prima pela clareza de concepção e consagra uma terminologia precisa e inconfundível que não tem dúvida quando traduzimos para outras línguas. Para dizer pós-graduação, por exemplo, em francês, temos que usar o termo *post-universitaire*. Quando estive na Universidade do Québec, desisti de traduzir para o francês e usei o termo em inglês *graduate studies.*

Reestruturação e reforma universitária

Começando a concluir este depoimento, outra contribuição marcante de Sucupira para a nossa educação superior foi a sua liderança no movimento de reestruturação das universidades federais, seguida da reforma universitária. Dentre os muitos contributos é de se enfatizar a integração do ensino superior com a pesquisa. Tendo sempre em vista a Universidade de Berlim de 1810, implantou o princípio de Humboldt da pesquisa como uma função da universidade, daí ensino e pesquisa integrados.

Ele tinha um sentido altamente estratégico de universidade como homem de universidade, frise-se. Entenda-se a universidade como matriz de todo o sistema educacional, formando para o ensino infantil, fundamental, médio e para o superior. A propósito, Bomeny (2001, p. 46) relata:

> Sucupira acredita firmemente que há momentos em que a reforma do ensino superior, visando torná-lo mais eficaz, é condição indispensável do êxito da reforma dos graus de ensino que o precedem. As reformas, em certas circunstâncias, se realizam por etapas. Coerente com sua visão sobre o papel estratégico da universidade no desenvolvimento da cultura nacional e na formação do povo, a graduação viria sob a liderança da formação superior.

De fato, instituído o Grupo de Trabalho que fundamentou a Reforma Universitária em 1968 – e do qual ele foi a cabeça decisiva –, seguiu-se a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971.

O parecer doutrinário acerca do conteúdo da Faculdade de Educação consolidou esse tipo de unidade acadêmica que surge na reforma Francisco de Campos, é presente na Universidade do Distrito Federal –, a UDF de Anísio Teixeira –, volta com a Universidade de Brasília e efetiva-se na reforma de 1968. Há muitos outros estudos e pareceres de suma importância para a educação superior brasileira que demandam análise. O parecer doutrinário sobre o papel das Faculdades de Filosofia, que destaca as Faculdades de Educação, é o seu grande referencial teórico. Um dos problemas abordados de que me recordo muito bem é o da Psicologia Educacional em confronto com a Psicologia em geral.

A disseminação do pensamento

Tenho a impressão de que o mestre Sucupira não escrevia para o mercado. Estava mais preocupado em elaborar o seu pensamento, disseminando-o em artigos, comunicações e estudos. Publicou poucos livros. Em 2001, deu à estampa *Tobias Barreto e a filosofia alemã* (SUCUPIRA, 2001), pela Universidade Gama Filho. Teve tempo para concluir um estudo sobre a universidade medieval sem publicá-lo. Deixou a maior parte dos seus escritos em periódicos ou em opúsculos, a exemplo de

A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira (SUCUPIRA, 1976) que é obra definidora para o conhecimento de todo o processo da reforma da universidade que se consuma em 1968.

O interesse teórico do seu pensamento, em Filosofia e em Filosofia da Educação, remonta ao tempo em que foi professor da Universidade Federal de Pernambuco. A fase do Conselho Federal de Educação e de diretor do Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC), época em que ensinou na Universidade de Brasília, caracterizou-se pelos rumos traçados em estudos, pareceres e resoluções. Essa é a fase da liderança de Newton Sucupira na educação superior brasileira (1962-1978). Como houve igualmente a fase Francisco de Campos, no início da década de 30 do século passado. No seu período carioca, Sucupira trabalhou na Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando implantou o Doutorado em Educação, oportunidade em que o acompanhei muito de perto como membro da comissão de avaliação. Com firmeza ensinou e coordenou o Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV) e trabalhou também na Universidade Gama Filho. Destaque-se a sua presença ativa neste Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Academia Brasileira de Educação.

Em toda a trajetória acadêmica de Newton Sucupira há uma excepcional produção que carece de uma edição integrada. Há dispersos e inéditos que devem encontrar uma edição conjunta.

Para concluir, este depoimento estaria mais incompleto ainda se não me referisse à amabilidade no relacionamento da nossa amizade. Sou-lhe grato pela minha *incepcio,* na Academia Brasileira de Educação. Fez-me uma bela, profunda e definidora saudação. Quando alguém quer conhecer o que penso sobre educação, entrego o discurso de Sucupira. Vale por um memorial de títulos e trabalhos bem interpretado, uma hermenêutica da minha trajetória acadêmica. Pude, assim, privar da intimidade do casal Odete e Newton Sucupira. Recordo os dois com profunda saudade. A amizade que lhe devoto se estende à sua filha, a minha estimada colega Maria Judith. Só me resta recordar a sua

saudação quando do meu ingresso na Academia Brasileira de Educação (BOAVENTURA; SUCUPIRA, 1996). Dela retenho essa passagem:

> Ora, a Educação é dessas matérias que não comportam análises rigorosas como se fosse uma ciência exata. Seu tratamento há de ser dialético na acepção aristotélica, na medida em que se trata de uma ciência prática ou, com dizia Durkheim, uma teoria prática.

Para terminar, um apelo.

O Estado de Pernambuco, Universidades Federais de Pernambuco e do Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fundação Getúlio Vargas, Academia Brasileira de Educação, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e outras instituições, com o apoio da família, são os agentes naturais dessa tão necessária publicação da obra conjunta de Newton Sucupira. Obra que é da maior importância para a educação brasileira e para difundir o seu pensamento filosófico.

Rio de Janeiro, IHGB, 3 de outubro de 2007

Referencias

D´IRSAY, Stephen. **Histoire des universities françaises et étrangères des origins a nos jours.** Paris: Auguste Picard, 1933. 2 v.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

______. **As etapas do doutorado**. Salvador: UNEB, 1994.

______.; SUCUPIRA, Newton. **Encontro com a educação**. Salvador: EDUFBA, 1996.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Pessoal de Nível Superior, 2001.

GOOD, Carter V. **Dictionnary of education.** New York: McGraw-Hill, 1973.

HOFSTADTER, Richard. **Academic freedom in the Age of College**. New York: Columbia University, 1961.

METZGER, Walter P. **Academic freedom in the Age for the University**. New York: Columbia University, 1961.

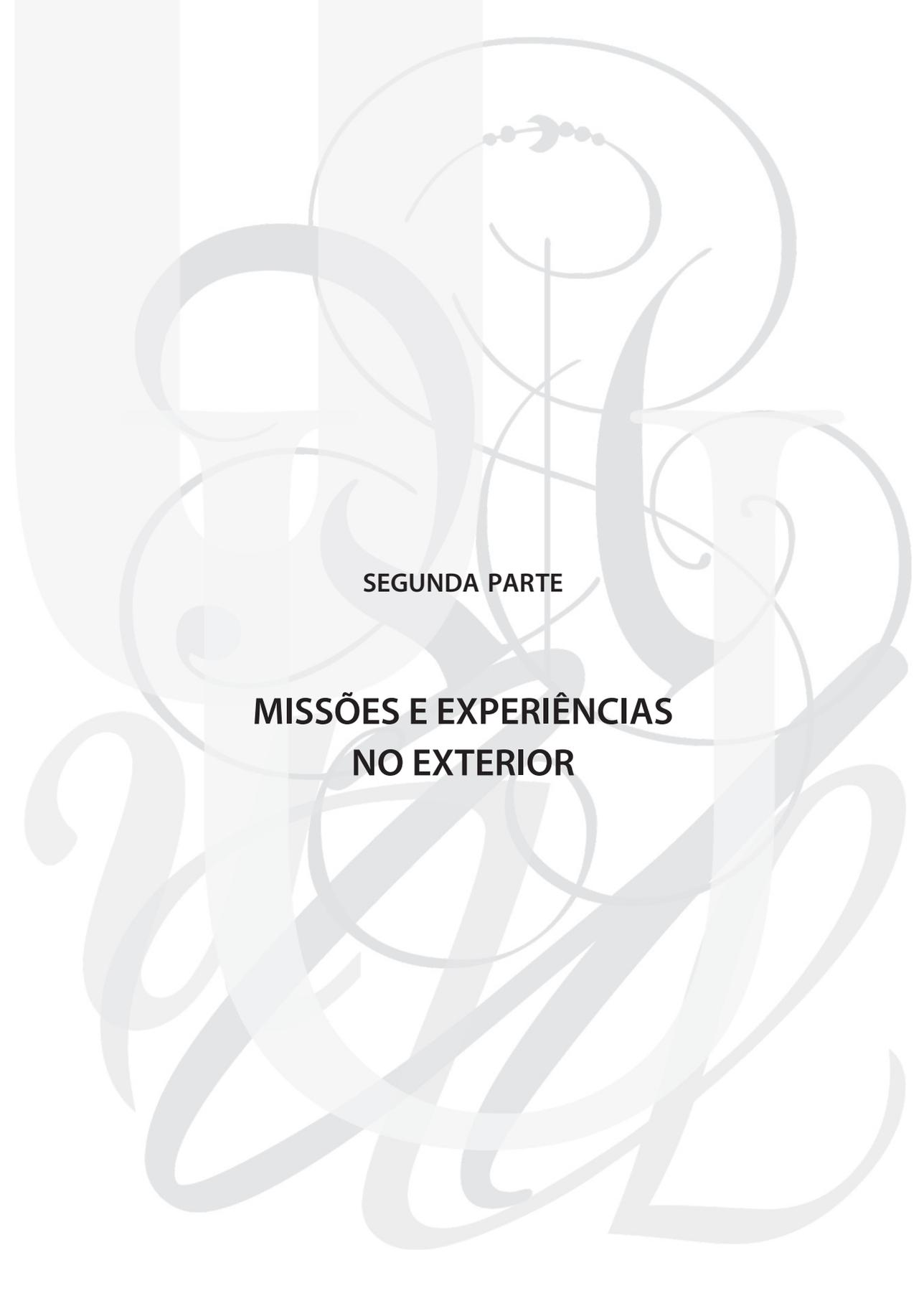
RANIERI, Nina. **Autonomia universitária***:* as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: EDUSP, 1994.

SUCUPIRA, Newton. Amplitude e limites da autonomia universitária. **Documenta***,* v. 4, p. 46-54, jun.1962. Parecer CFE, 76/1962.

_______. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Vassouras: Fundação Educacional Severino Sombra, 1976.

_______. Definição dos Cursos de Pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,* v. 44, n.100, p. 67-86, dez. 1965. Parecer CFE 977/1965.

_______. John Dewey: uma filosofia de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de janeiro, v. 51, n. 114, p. 260-276, abr./jun. 1960.

_______. **Tobias Barreto e a filosofia alemã**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2001.

SEGUNDA PARTE

MISSÕES E EXPERIÊNCIAS NO EXTERIOR

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO EXTERIOR
França e Estados Unidos[1]

A Universidade Federal da Bahia, por meio de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, empreendeu estudos sobre a capacitação no exterior de seus docentes. Atendendo ao pedido de colaboração, sintetizei as minhas experiências, primeiramente, na França, na Universidade de Paris e no Instituto Internacional de Planificação da Educação, em seguida, nas universidades norte-americanas em seminários e, finalmente, na The Pennsylvania State University para o doutorado.

Universidade de Paris e école pratique des hautes études, 1964-1965

Uma vez docente livre e doutor em Direito, fora do processo de ensino, rumamos, minha mulher e eu, para a Universidade de Paris, no ano acadêmico 1964-1965. Para realizar o doutorado com cursos e exames ou para preparar o concurso de cátedra?

No enfoque da tradicional *Économie Politique*, para ser ministrada em uma Faculdade de Direito, a Universidade de Paris era bem o lugar. O caminho da França me fora aberto por Remy de Souza. Luiz Augusto Fraga Navarro de Britto, que havia tirado o doutorado em

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Experiência de formação no exterior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. PRÓ-RTEITOIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (Org.). *Capacitação no exterior:* guia geral. Salvador: PROPPG/UFBA, 1994. p.30-34.

Direito Constitucional e Ciência Política com Maurice Duverger, Milton Santos, Celina de Araújo Scheinowitz, Moema Parente Augel, Johildo Athayde e Waldir Freitas Oliveira deram-me indicações preciosas e úteis. Maria Elisa e Alaor Coutinho nos acolheram fraternalmente quando da chegada a Paris. Foi a minha primeira viagem de estudos no exterior. Este grupo foi muito importante depois para recriar a Aliança Francesa, juntamente com André Jolly, Adriano Pondé, Vivaldo da Costa Lima, Micheline Coutinho. Na o*uverture vers I'extérieur,* fui bastante influenciado por Vamireh Chacon, pois desde adolescente cruzava o Atlântico na busca das universidades européias, sobretudo as germânicas.

Foi altamente proveitoso um ano de estudo diretamente voltado para a Economia do Desenvolvimento, sob a direção do professor Alain Barrère, na École Pratique des Hautes Études, Seção de Ciências Econômicas e Sociais, presidida pelo grande Fernand Braudel. O seminário de Monsieur Barrère funcionava no Instituto da América Latina. Na realidade, estava matriculado na Faculdade de Direito e Ciências Econômicas de Paris, na Place de Pantéon, graças à ajuda de Abraham Scheinowitz que, desde o Brasil, me assistiu na preparação dos documentos para a matrícula. Assisti aos cursos dos professores Raymond Barre, cujo manual adotei depois na Faculdade de Direito da UFBA, quando ensinei Economia Política, Gaston Leduc e Bartoli.

Nessa primeira experiência acadêmica no exterior, marcou-me sobremodo o seminário de metodologia para a elaboração do plano, coordenado pela professora Huguette Durand, principal referencial do meu ensaio *Ordenamento de idéias*. Com a simpatia do professor Barrère, conhecedor dos problemas econômicos do Brasil onde havia trabalhado na década de 50, cada vez mais me identificava com a filosofia da École Pratique. Ainda em 1965, fui autorizado a preparar o segundo ano do doutorado de *Troisiéme Cycle*. Mas, em final de 1965, era imperioso regressar ao Brasil para cumprir o rodízio como docente livre na cátedra vaga. Não pude dar prosseguimento ao meu segundo doutorado. Retornando, envolvi-me com os problemas da reforma universitária. Na vez primeira,

no doutorado criado por Orlando Gomes, na Bahia, fiz as disciplinas e com a tese pronta apresentei-a para a docência livre. Efetivaria o doutorado em Educação anos mais tarde nos Estados Unidos.

Experiência em universidade norte-americana de 1967 a 1970

Além da experiência universitária francesa, contribuíram bastante para a compreensão dos problemas acadêmicos as sucessivas visitas às universidades norte-americanas. No verão de 1967, tomei parte na Harvard Summer School como docente do programa da Associação Universitária Interamericana - AUI (Interamerican University Foundation), juntamente com os professores Constantino Comninos, da Universidade Federal do Paraná; Armando Souto Maior, da Universidade Federal de Pernambuco; Carlos Alfonso Migliora, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Henrique Ratter, da Universidade de São Paulo. A AUI era dirigida por Mrs. Middle Sage, Patrícia Bildner, Elisabeth Washburne, e seus conferencistas constituíam nomes do primeiro *ranking* intelectual, a exemplo de David Riesmann, Paul Rosendant-Rodan, Riordan Roett, Warren Dean. A oportunidade se me apresentava excelente para conhecer a Nova Inglaterra, o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), a Universidade de Boston e absorver o ar de Boston, cuja atmosfera é tão rica e intelectualizada que, segundo a tradição, só a presença naquele lugar torna as pessoas mais inteligentes e mais cultas.

Retornamos a Harvard no verão de 1969 e encontramos ainda fumegando a confrontação de campus. A revolta dos estudantes de 1968 tinha deixado marcas e sinais bem vivos por toda a parte. Dessa segunda vez, falei sobre as funções da universidade em mudança, com base da minha experiência com a reforma da Universidade Federal da Bahia. Do mesmo modo, também pronunciaram palestras Dalmo Abreu Dallari, da Universidade de São Paulo (USP); Francisco Ferraz, mestrando de

Ciência Política em Princeton e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Henrique Rattner, da USP.

Percebiam-se não somente na Nova Inglaterra, como na Universidade da Columbia, onde me hospedei, e, na visita à Universidade de Princeton, por insistência de Francisco Ferraz, as consequências da revolução estudantil.

Se a primeira estada na França se prende ao nascimento da minha primogênita, a segunda viagem às universidades do leste dos Estados Unidos se relaciona com o surgimento do meu segundo filho, Daniel. Filhos, livros e viagens, para novos livros.

No ano seguinte, 1970, retornei aos Estados Unidos, mas na condição de Secretário da Educação e Cultura da Bahia, num programa de intercâmbio cultural, segundo o convite formulado pelo embaixador C. Burke Elbriek.

Além de visitar os *State Departaments of Education*, em Albany, Boston, Harrisbourg e outras capitais estaduais, conheci a Universidade do Estado de New York (SUNY), vários *colleges* e instituições culturais do leste. Aproveitei o bom escudeiro, John Falcon, para contactar a colônia luso-americana instalada nas cidades perto de Boston, Fall River, New Bedford e Tautan. Sempre educação e cultura.

Na deslumbrante Califórnia, latina e oriental, observei o programa *Two Years in University* e os *City Colleges*, em San Francisco. Na minha primeira visita à Universidade de Berkeley, impressionou-me bastante o número de línguas estrangeiras que poderiam ser ensinadas, como também o projeto de *school facilities* e o SIDEC da Universidade de Stanford. Descemos até San Diego, com o seu famoso Zoo, e avistei o México: bem próximo estava Tijuana, mas não atravessei a fronteira. No San Diego State College, encontrei as doutorandas Lyra Paizão e Lílian Bastos, e muito falamos de Educação, especialmente das escolas polivalentes, cujo convênio para a construção de 40 delas na Bahia havia assinado com o ministro Jarbas Passarinho. A portentosa Universidade da Califórnia com os seus diversos *campi*, o sistema dos *state colleges* e os

diversos programas post-secundário possibilitavam educação superior para todos os que demandam esse nível de ensino.

Ao lado do interesse político-administrativo como Secretário de Educação, recolhi o que pude para a elaboração da minha tese de professor titular, a ser defendida quando deixasse a Secretaria de Educação, exatamente um ano depois dessa visita. (BOAVENTURA, 1971)

Todo esse esforço culminou na dissertação para professor titular: *O departamento na universidade: estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua reestruturação-reforma (1971).* Completando meu tempo na Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, em 15 de março de 1971, quando terminou o governo Luiz Viana Filho, realizei o concurso para professor titular e segui meses depois para um ano acadêmico no Instituto Internacional de Planificação da Educação, em Paris.

O Instituto Internacional de Planificação da Educação/ Unesco, 1971-1972

Como professor titular e com a experiência de Secretário de Estado regressei à França, não mais nos quadros universitários, mas para estágios e pesquisas no Instituto Internacional de Planificação em Educação (IIPE) da UNESCO, de 1971 a 1972. Escrevi a memória *L´énseignement supérieur à Bahia*, conclusiva das minhas pesquisas.

O estágio no IIPE possibilitou um enfoque mais quantitativo e financeiro dos efetivos escolares. Assim, estudamos a evolução das coortes dos alunos, a análise da sua repartição em áreas de formação, os movimentos de saída de diplomados, abandono escolar e repetência, como também problemas referentes ao corpo docente. Quanto ao financiamento, estabelecemos as fontes, a comparação das despesas e os meios financeiros distribuídos pelas rubricas orçamentárias. Ao lado

dessas cogitações quantitativas, era o momento em que a UNESCO discutia a década do desenvolvimento da educação, a educação permanente e o Relatório Faure.

No retorno, intensifiquei a colaboração com o Mestrado em Educação da UFBA, que coordenei de 1974 a 1978. Eleito para o Conselho de Coordenação da UFBA., presidi a Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa, quando propus uma série de medidas que editei juntamente com outros estudos, em *Problemas da educação baiana* (1977). Se entrei na Educação pela porta do Ensino Superior, com a experiência na Secretaria de Educação integrei os demais níveis de ensino. A administração com a Cultura foi colocada em outro volume, *Espírito de julgamento* (1978).

A década de 70 foi excitantemente estimulante para a pós-graduação e inúmeros foram os contatos com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), principalmente na gestão Darcy Closs, tendo como assistente Silvia Bahia. Os contactos com essa instituição induziram-me a voltar aos Estados Unidos, não mais para curtas viagens, como as descritas, além daquela de 1974, para participar da Conferência Internacional sobre *Non-Formal Education* na *The Michigan State University*, mas para uma longa estada de 1978 a 1981.

The Pennsylvania State University, 1978-1981

A permanência por 15 anos no Conselho Estadual de Educação da Bahia terminou por tomá-lo objeto de investigação como uma organização educacional. Primeiramente, procurei analisá-lo no processo de planejamento, discutindo e aprovando planos e programas, mas esses eram apenas uma das múltiplas atribuições. Com doutorado, em *The Pennsylvania State University*, o problema dos conselhos foi retomado como objeto da pesquisa. Era a oportunidade para fazer um doutorado completo com cursos, atividades, exames e pesquisas, dentro da tradição anglo-saxônica. Integrei uma globalizante e escolar linha de investigação

com História, Organização, Direito, Psicologia, Administração, expressa no *Master's paper* e aprofundada na tese de PhD, *A study of legal functions and responsabilities of the State Council of Education of Bahia, Brasil, from 1963 to 1975* (1981), orientada pelos doutores Patrick D. Lynch e Joseph Alessandro. (BOAVENTURA, 1994)

A história da criação e reorganização de *O Conselho de Educação da Bahia 1963 e 1967* é um filhote da tese doutoral, que não traduzi. Aliás, deixei todas as cinco teses que escrevi na forma como foram aprovadas. Não sei por que não as publiquei! Por que não publicamos as teses?

Ao longo de todos esses anos, no Brasil, na França e nos Estados Unidos, fui combinando o empirismo anglo-saxônico, baconiano, com o dedutivismo francês, cartesiano, que tanto me empolgou nos meus dias na França. Do mesmo modo, nessa integração de ciclos de estudos, empreendidos aqui e alhures, foram-se agregando perspectivas de várias ordens – jurídicas, econômicas, sociológicas, históricas e psicológicas, perfeitamente concertadas no *approach* das *Behavioral Sciences.*

O doutorado em Penn State foi da maior utilidade para o projeto do doutorado em Educação da UFBA, que elaborei e implantei em 1991. (BOAVENTURA, 1994)

Com a experiência de base na Secretaria da Educação e Cultura da Bahia, nos governos de Luiz Viana Filho e João Durval Carneiro, fui cada vez mais me integrando aos demais níveis do ensino. Algumas abordagens estão registradas em *Problemas da educação baiana* (1977), *Universidade e multiversidade* (1986) e nos três livros de pronunciamento como Secretário da Educação, de 1983 a 1987, *Pela causa da educação e cultura* (1984), *Tempo de educar* (1987) *Tempos construtivos* (1987). São palavras que registram obras e projetos. Uma ilustração da junção de palavras geradoras de realizações, como quer Vieira, foi a criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como também a atenção especial ao desenvolvimento da educação superior, pioneiramente, com a criação da Universidade Estadual de Feira de Santana, da qual muito me honra ter sido um dos fundadores. Contribuí – e contribuirei sempre

– para que a minha terra natal viabilizasse a sua Universidade, instituída em 24 de janeiro de 1970, pelo governador Luiz Viana Filho.

Conclusão

Com todos esses ciclos e motivações, na maturidade tento uma síntese com Direito Educacional, elaboração de políticas educacionais e outras contribuições interdisciplinares, principalmente com a Metodologia da Pesquisa.

O projeto do Direito Educacional tem suas origens no *Master's Paper: The legal framework of brazilian education*, problema sobre o qual já escrevi mais de uma dezena de artigos. Vem sendo desenvolvido com base na experiência de que todo o programa de ensino, em uma Universidade, deve ser também uma proposta de pesquisa a ser trabalhada com os alunos.

Na perspectiva das políticas educacionais, um novo projeto acaba dc ser aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre a educação nas leis orgânicas dos Municípios. Educação municipal é uma nova linha de trabalho que venho desenvolvendo com alunos de graduação, colegas de departamento e lideranças municipais. Crescentemente, fui me ocupando das funções de professor orientador de monografias, dissertações e teses.

Referências

BOAVENTURA, Edivaldo M. **As etapas do doutorado.** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994.

_____. **A segunda casa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Universidade em mudança**. Salvador: Imprensa oficial da Bahia, 1971.

O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE QUÉBEC

INTERDISCIPLINAR E MULTICAMPI[1]

UNIVERSIDADE DE QUÉBEC

No quadro do programa de bolsas de estágio do governo da província do Québec, no Canadá, desenvolvemos um estudo sobre o doutorado em Educação, na Universidade do Québec, em Montréal (UQAM). Teve lugar no seu Departamento de Ciências da Educação, dirigido pelo professor Robert Féger, sob a orientação dos professores Gérard Lucas e Pierre-Yves Paradis, com a participação da coordenadora do doutorado, professora Chistiane Gohier. O estágio foi planejado, em Salvador, com os professores Marcel Lavallée, da UQAM, professor-visitante na Universidade Federal da Bahia, e Denise Gurgel Lavallée, diretora do Núcleo de Estudos Canadenses (UNEB), no primeiro semestre de 1995.

Trata-se de um programa de doutorado em Educação multicampi, correspondendo à organização da Universidade de Quebec, em forma de rede; estruturado com base em atividades de pesquisa, sem concentração

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Doutorado em Educação da Universidade de Québec: interdisciplinar e multicampi. Canadart – Revista do Núcleo de Estudos Canadenses, Salvador, v.A, p. 35-52, jan./dez. 1996. Relato do estágio na Universidade de Québec, em Montréal (UQAM), Canadá, apresentado à cooperação técnica internacional do governo do Québec e ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UFBA, em 1995.

em matéria educacional e interdisciplinar. Além dessas características, o relato enfatiza a estrutura curricular e alguns programas e interesses relacionados com o doutorado quebequense.

Organização multicampi, pesquisa e interdisciplinaridade

Para bem compreender a característica multicampi deste doutorado, é preciso ter em vista a forma de organização acadêmica da Universidade do Québec. Criada pela Loi de I'Université du Québec[2], sancionada em 18 de dezembro de 1968, é uma corporação, conforme o Código Civil, integrada por diversas universidades. Atualmente, conta com 6: Montréal, Trois-Rivieres, Chicoutimi, Rimouski, Hull, Albitibi-Témiscamingue e 5 outras unidades: Instituto Armand-Frappier, Instituto Nacional de Pesquisa Cientifica, Escola Nacional de Administração Pública, Escola de Tecnologia Superior e a Tele-Universidade (FRANÇA. Ministère de l'Éducation. 1995). Como universidade em forma de rede, tem sede social na cidade de Québec, capital da Província. Em 1994, *l'université en réseau* completou o seu jubileu. (FERRETTI, 1994)

Isto posto, um protocolo de intenções estabeleceu as modalidades de associação entre as partes constituintes, cabendo à Universidade do Québec, em Montréal (UQAM), sediar o programa de doutorado, que é gerido por um comitê composto de professores indicados pelas universidades da rede, por estudantes e um representante da comunidade educacional. Tivemos oportunidade de nos reunir com componentes desse comitê de administração: professores Christiane Gohier, diretora; Paul Laurin, de Trois-Rivieres; Larraine Savois-Zajc, de Hull; Carol Landry, de Rimouski; Jean Villeneuve, da UQAM, e Marta Anadon, de Chicoutimi.

Assim como os professores, a admissão dos alunos ao doutorado relaciona-se com as universidades integrantes. Não somente o acesso,

---

2 *Recueil des lois de l'éducation, codification administrative*, Québec, s.d., p. 257-271.

mas também as responsabilidades, a gestão, a alocação de recursos humanos e materiais, a maneira como os currículos integram os catálogos de cada universidade e o financiamento, tudo isso está disciplinado pelo protocolo, que minudencia a indicação e duração do mandato dos professores, as atividades de gestão e outras particularidades. O referido documento foi aprovado pelo conselho superior da Universidade do Québec, em 19 de março de 1987. No particular deste doutorado em Educação, o protocolo confirma e reafirma a organização multicampi na universidade quebequense[3].

A segunda característica que gostaríamos de destacar é a posição central e predominante que a pesquisa ocupa nesse tipo de programa. O doutorado em Educação da UQAM compreende modalidades de disciplinas e atividades, todas voltadas para a pesquisa. Assim, cursos, seminários, leituras dirigidas, residências, estágios e oficinas instrumentalizam procedimentos de investigação. Algumas atividades são comuns e obrigatórias, outras individualizadas.

É um doutorado que não possui área de concentração em Currículo, nem em Psicologia e nem tampouco em Administração Educacional ou outra Ciência da Educação. O conteúdo da investigação se encontra no problema da tese escolhido pelo estudante, que pode ser tanto uma questão de ensino, de avaliação, como outra. Assim entendido, a ênfase nas atividades de pesquisa justifica o título de PhD proporcionado pelo doutorado.

Formar pesquisadores para a investigação em Educação é o primeiro objetivo. Os procedimentos para a investigação encaminham o aluno para os principais tipos de pesquisa: fundamental, aplicada e pesquisa-ação, bem assim, em conformidade com as combinações: teórico-empírica, exploratório-verificadora, descritivo-experimental. O documento *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la these*

[3] Protocole d' Entente entre l'Université du Québec à Montréal et l'Université du Québec à Chicoutimi et al. concernant le programme de Doctorat en Éducation, Montréal, 1987.

au doctorat en Éducation[4] descreve e orienta o aluno para as principais colocações da investigação científica.

Para tanto, a tese doutoral é considerada como um trabalho maior empreendido para a obtenção do grau pertinente. É o resultado de um longo processo de investigação pelo qual são avaliados conhecimentos e habilidades do candidato. Como bem estabelece esse documento, tanto a pesquisa como a tese estão inscritas no centro das preocupações do programa. Tudo isso se verifica quer no plano dos critérios de admissão, nos seus objetivos, objeto de estudo e estrutura da tese, quer no plano do funcionamento acadêmico, pelos comitês de pesquisa e atividades coletivas.

Assim, o programa objetiva uma formação em pesquisa segundo um enfoque macroscópico e interdisciplinar, conforme os diversos tipos admissíveis de pesquisa fundamental, aplicada ou pesquisa-ação - que permitem construir novos modelos de explicação ou de intervenção. O objeto de estudo nessas situações privilegia os elementos: sujeito, objeto, agente e meio; e as relações pedagógicas entre esses elementos, ou seja, o ensino (agente-sujeito), a didática (agente-objeto) e a aprendizagem (sujeito-objeto).

No plano de tese, duas condições devem ser explicitadas: um projeto aceitável como objeto de tese doutoral e uma tese cujo texto final deve ser aceito, antes e após a defesa, pelo comitê de pesquisa e por três outros examinadores. Aliás, não somente este documento, o *Cheminement*, como outro que trata da *Description et caractéristiques du programme et des activités DME du doctorat en Éducation*[5], direciona o programa. As funções dos professores-orientadores e co-orientadores de pesquisa estão também previstas desde a habilitação, os comitês de pesquisa, a escolha e designação dos membros desses comitês, sua natureza, funções, responsabilidades e previsão de litígios (FONCTIONS..., 1993). Por fim, um quarto documento, intitulado *Procédures administratives relatives à la these de doctorat*

[4] Université du Québec à Montréal, Doctorat en Éducation, 1994.

[5] Université du Québec à Montréal, Doctorat en Éducation, 1993.

en Éducation[6], disciplina o depósito, a avaliação e a conservação das teses referentes ao doutorado associado às partes constituintes (*constituantes*) da rede da Universidade do Québec, prevendo formato, detalhes, nomes dos membros do júri, publicação da tese, emissão do diploma etc. Em suma, toda a programação a ser cumprida durante o curso de doutorado encontra-se minuciosamente descrita e prevista.

Além de ser um programa com participação de toda a rede multicampi e estruturado na pesquisa, é também um doutorado interdisciplinar, isto é, mono-pluri-multi-inter e transdisciplinar do saber.

O problema da tese deve estar relacionado a várias interfaces do conhecimento. Entenda-se por pesquisa a exploração de uma questão ainda não resolvida. A nosso modo de ver, essa exigência de interdisciplinaridade se harmoniza muito bem com a natureza mesma da Educação, concebida como saber prático, no sentido aristotélico, aplicado a campos concretos, como, por exemplo, o desempenho do aluno no pré-escolar, no curso primário ou no secundário, seja ainda como problema a avaliação de um grupo de alunos ou a aprendizagem de um homem adulto em busca da sua autorrealização. Em entrevista com um aluno do doutorado, ficou bem claro o caráter interdisciplinar do curso. O problema apresentado deve comportar larga abordagem pelos mais variados aspectos.

O doutorado deve encaminhar os problemas vividos pelo professor em uma situação de aprendizagem, dentro de perspectiva global, graças ao enfoque intervencionista de tipo interdisciplinar.

Acreditamos que, na variedade das múltiplas Ciências da Educação, na classificação organizada a partir das disciplinas existentes ou na classificação de acordo com a prática educativa, como propõe Gaston Mialaret e (1993) e segundo o ponto de vista do interlocutor Pierre-Yves Paradis, a interdisciplinaridade torna-se uma exigência altamente acadêmica. A compreensão das condições gerais e locais da Educação

[6] Université du Québec à Montréal, Doctorat en Éducation, 1993.

tem sido possível muito tradicionalmente através da História, Sociologia, Antropologia, Demografia, Economia, Administração da Educação e Educação Comparada. Levem-se em consideração as cíências que estudam as situações e os fatos da Educação pelas angulações da Fisiologia, Psicologia e Psico-sociologia, bem assim da Didática e da Teoria dos Currículos, das Ciências dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas e a Ciência da Avaliação.

Visualizando a prática educativa, segundo Mialaret, três são os enfoques:

1) as funções de decisão ou da escolha de uma política, no nível nacional, por exemplo, pelo ministro da Educação; 2) as funções de gestão e de administração – lembremo-nos que, quando falamos em Educação, referimo-nos não somente ao processo educativo, ao conteúdo e ao produto, mas também à Educação como instituição, com suas estruturas, funcionamento e financiamento; 3) as funções da ação prática educativa.

Tudo isso nos conduz a estabelecer três pólos com Mialaret: primeiramente, aqueles que decidem, formulando as políticas educacionais; em seguida, aqueles que decidem, formulando as políticas educacionais de ensino; e, enfim, aqueles que praticam o ensino, educando formalmente na escola. Na complexidade dos paradigmas, das tensões e das intervenções necessárias, as Ciências da Educação estão relacionadas com as três funções enumeradas, isto é, com o ator, com o administrador e com o tomador de decisões.

Ao lado da interdisciplinaridade, teríamos muitos outros aspectos a sublinhar, dentre eles a contribuição do doutorado para o melhoramento das relações entre a universidade e o meio educativo, entre pesquisadores e práticos da Educação, professores, sobretudo; bem assim, a utilização dos resultados da pesquisa para a escola. Todavia, vamos explorar um pouco a estrutura curricular do programa.

Estrutura curricular do programa

A escolaridade (21 créditos) pode ser entendida conforme as disciplinas e atividades:

a) atividades comuns e obrigatórias oferecidas e desenvolvidas pela UQAM, seguindo as condições definidas para cada uma: seminário de pesquisa-orientação, seminário de pesquisa-síntese, pesquisa em Educação, residência I, residência;
b) atividades individualizadas: uma atividade obrigatória – leitura dirigida I – e duas outras disciplinas apropriadas conforme a escolha entre as existentes em nível de mestrado e doutorado, na UQAM ou em outra qualquer universidade; uma dessas disciplinas pode ser a atividade leitura dirigida II;
c) estágios: estágio em pesquisa I e estágio em pesquisa II;
d) pesquisa: oficina de pesquisa (exame de qualificação) e redação da tese.

No conjunto das disciplinas e atividades, sobressaem as comuns e obrigatórias oferecidas pela UQAM e nela desenvolvidas. É importante destacar também que as disciplinas são ofertadas em períodos específicos. Dentro dessa diretriz, o seminário de pesquisa-orientação, primeira das atividades comuns e obrigatórias, só é possível no início do ano letivo, isto é, no outono, no começo de setembro. Do mesmo modo, o seminário de pesquisa-síntese só é oferecido no inverno seguinte. Assim, se o aluno tomar o seminário de orientação em um ano, ele só poderá fazer o seminário de síntese no inverno seguinte. Entre esses dois seminários de pesquisa, o estudante poderá completar o currículo com uma das residências, leituras dirigidas, estágios ou disciplinas de sua escolha. Vamos destacar do currículo os dois seminários de pesquisa – orientação e síntese – pela sua importância no desenvolvimento da proposta de tese.

Seminário de pesquisa-orientação

Ao iniciar seu doutorado, o estudante apresenta o projeto de pesquisa. Começa assim a sua escolaridade. Ele não é obrigado a principiar pelo seminário de pesquisa-orientação. Entrevistamos dois alunos brasileiros que não começaram por essa atividade, só a iniciaram dois semestres depois.

O seminário de pesquisa-orientação apresenta os seguintes componentes:

1) um professor o dirige e é assistido por três outros colegas de diferentes disciplinas;
2) o estudante deve apresentar seu projeto levando em consideração o conjunto das variáveis do problema;
3) o professor orientador faz a apresentação, assiste à exposição e toma parte nos debates;
4) os professores aproveitam as apresentações para situar o estudo dos problemas dentro de uma larga visão, tornada possível pela contribuição das diferentes disciplinas e pela exposição dos diversos aspectos metodológicos, segundo os quais os projetos apresentados podem ser realizados;
5) a avaliação incidirá sobre a qualidade da exposição do estudante e acerca de sua participação no seminário;
6) o aluno que expôs recebe as reações do coordenador do seminário, dos professores e de dois colegas sobre o problema (*la problématique*) e o quadro teórico;
7) o aluno, de posse de todos esses elementos, prepara uma segunda exposição, integrando todas as observações, para efeito de avaliação.

O seminário de pesquisa-orientação é ministrado conjuntamente com a disciplina Pesquisa em Educação e a atividade residência I.

Seminário de pesquisa-síntese

No espaço de pelo menos dois semestres, o estudante deverá estar apto para tomar o seminário de pesquisa-síntese. Quanto à composição e aos elementos, é semelhante ao anterior. Acerca do projeto de pesquisa, o candidato anuncia seu problema e os enfoques que privilegiam os métodos que empregará. Ao final desse seminário, o aluno deverá ter seu projeto formado de três partes: problema, quadro teórico e metodologia. Com esses três capítulos, poderá se inscrever na oficina de pesquisa (atelier de *recherche*), que corresponde ao nosso exame de qualificação.

Tivemos a oportunidade de participar de um seminário de pesquisa-síntese, apresentado pela estudante Suzanne Laurin, em 16 de março, cujo título era: *A seleção dos conhecimentos disciplinares pelo professor; estudo das relações significantes entre a prática dos professores e a cultura: o caso da Geografia no nível colegial*. Dois alunos adrede indicados e munidos do projeto de pesquisa, coordenadores, professores, orientador e co-orientador reagiram ao texto da estudante, recebendo de volta o seu ponto de vista, estabelecendo-se o debate.

O mecanismo das atividades comuns e obrigatórias desenvolve o projeto de tese e possibilita a sua estruturação, planejamento e execução. Essas observações no doutorado da UQAM permitiram verificar o acerto da harmonização dos seminários; principalmente o encaminhamento do problema, do quadro teórico e da metodologia. Com isso se prepara o que chamam *la synthese*.

Atividades outras do doutorado

A ênfase nos procedimentos explicitados pelos seminários de pesquisa não deve ocultar as demais disciplinas e atividades do programa:

Pesquisa e Educação - é uma disciplina teórica, que acompanha o seminário de pesquisa-orientação, com ampla abordagem episte-

mológica; não mostra os passos de uma investigação do mestrado, mas a problemática da pesquisa fundamental, aplicada e pesquisa-ação, bem assim o enfoque interdisciplinar;

Leituras dirigidas I e II - cada candidato ao doutorado submeterá ao seu comitê um programa de leitura em função do seu projeto de pesquisa com uma abordagem interdisciplinar; leitura dirigida I é obrigatória, a II é opcional;

Residência I e II - o estudante admitido no programa deve obrigatoriamente se inscrever em tempo integral, em residência I, durante todo o semestre; essa atividade acompanha o seminário de pesquisa-orientação; ambas são avaliadas segundo a notação sucesso-reprovação pelo seu orientador e correspondem mais ou menos à nossa pesquisa orientada;

Estágio I e II - os estágios são períodos de trabalho na ou fora da universidade, em laboratórios, centros de pesquisa, serviços pedagógicos, organismos universitários ou outras organizações reconhecidas pelo comitê de pesquisa; possibilitam complementar a formação pela iniciação em outros enfoques disciplinares, em trabalhos de equipe, direção de trabalhos de pesquisa, ensino, supervisão e planejamento de ensino, organização de serviços de pesquisa educacional etc.; esses estágios devem estabelecer uma interação contínua entre o meio universitário e a prática; um deles deverá ser em ambiente diferente daquele onde o candidato habitualmente exerce sua atividade profissional; verificamos estudantes brasileiros estagiando com o professor Renald Legendre, autor do *Dictíonnaire actuel de l'éducation (*LEGENDRE, 1993*)*, em pesquisa de conceitos e termos; em suma, o estágio se efetiva no *milieu avec des équipes de recherche*;

Oficina de pesquisa - concluídos os seminários e estágios com sucesso, o estudante pode se inscrever para o exame de síntese, composto pelo comitê de pesquisa e por um outro professor; é o exame de qualificação com todas as suas exigências, conforme a tradição anglo-saxônica; o estudante deve apresentar os três primeiros capítulos de sua

tese: o problema, o quadro teórico e a metodologia. Só a unanimidade concede a promoção.

Em síntese, o que se pode inferir nessa apreciação da estrutura curricular é a explicitação, acompanhamento, planejamento e execução do projeto de pesquisa do candidato em um programa de doutorado, com vários instrumentos e mecanismos para sua formação de pesquisador. Sem perder suas características culturais, é muito mais um programa de doutorado na tradição anglo-saxônica do que no estilo europeu ocidental.

Programas e interesses relacionados com o doutorado

A análise da documentação, as inúmeras entrevistas, visitas e contactos, principalmente com a comunidade acadêmica da UQAM e com outras pessoas e organizações, despertaram uma série de interesses que se concertam perfeitamente com os objetivos do estágio.

Estudo sobre a Universidade do Quebéc (UQ) - Especialmente com o professor Pierre-Yves Paradis nos detivemos na documentação sobre a criação e evolução da UQ, no contexto das universidades quebequenses. A documentação recebida do Ministério da Educação do Québec[7], a análise de outros documentos, incluindo o financiamento do ensino superior, a visita ao Ministério, em Québec, especialmente, o encontro com Louis Gendreau e Jean-Paul Broudehoux, permitiram o aprofundamento de algumas questões da Educação Superior[8], Destaque especial merece *L'université en réseau: les 25 ans de l'Université du Québec*, de Lucia Ferretti, que possibilitou o acesso a um trabalho historiográfico que marca o desenvolvimento dessa instituição. É inspiradora a sua obra pela abordagem de uma universidade recente que procura se afirmar e afirmar a cultura quebequense. A metodologia utilizada para a história

7 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de les Sciences. L'Université au Québec, 1990.

8 Ministère des Relations Internationales du Québec, Québec today, 1988.

da Universidade pode ser aplicada no estudo da Universidade Federal da Bahia ou outra corporação de educação superior. Ferreti mostra como surgiu a idéia de uma universidade multicampi, as crises intestinas, o restabelecimento de novos equilíbrios e o momento presente.

Educação na perspectiva planetária – Por meio de Gérard Lucas, tivemos acesso a *L'Éducation planétaire, projet des universités francophones de l'est du Canadá* (SELBY, 1993, p. 12-30). Concordamos com ele, a tendência é usar "Educação Planetária" de preferência a "Educação Global". Em francês, complementa Lucas, "global" é um conceito ligado à totalidade, aliás, como também em português. A expressão inglesa *Global Education*, já utilizada no Brasil, corresponde melhor em francês à *Éducation Planétaire*. O enfoque desenvolvido por Lucas se baseia em cinco *volets*: a paz, os direitos humanos, o meio-ambiente, o desenvolvimento melhorado e a compreensão internacional.

O problema se coloca: por que uma educação em perspectiva mundial? Há inúmeras respostas: os povos, como as nações, estão integrados em redes crescentes de interdependência, a escola do século XXI deve ajudar a abrir o mundo, a pensar mundialmente etc. Para tanto, despreza-se o paradigma mecânico pelo paradigma sistêmico. É preciso estabelecer as ligações de interdependência, isto é, uma interação forte entre os povos pelos valores e uma educação que aproxime o Oriente do Ocidente.

A educação em uma perspectiva mundial não se constitui em uma disciplina didática, mas influencia os métodos e os conteúdos desse mesmo ensino e da aprendizagem. Dentro dessa mundialização, os alunos desenvolvem um conhecimento crítico dos desafios, uma tomada de consciência da interdependência mundial que lhes permite acrescer habilidades para tratar dessas questões.

Essa preocupação holística possibilita adquirir valores que tornarão prioritários o desenvolvimento durável, a justiça social para os habitan-

tes do mundo inteiro, a paz, os direitos humanos e as estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural benéficas para todos os homens e todas as mulheres.

Acreditamos que, na escala global, mundial, planetária ou holística, conforme as especificidades dessas denominações, os alunos estarão aptos a se afirmar como cidadãos responsáveis e empenhados na criação de um futuro aceitável para si, para sua comunidade e para todos os habitantes do planeta.

Ainda explorando a palavra, Educação Global "tem por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro e a participação eficaz dos desafios inerentes". É a conceituação de Renald Legendre, no seu já citado dicionário. Este excelente dicionário, que está sendo traduzido para o português, considera que a Educação Global se apóia nos princípios do universalismo, da pluralidade, da diversidade, adotando o *approach* sistêmico das realidades complexas, relações e interações, na perspectiva histórica e planetária.

Caracteriza-se por visar a uma melhor compreensão dos diferentes sistemas interligados: físicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, dando uma atenção especial às diferentes culturas e civilizações. Enfim, um mundo onde vive uma comunidade global deve desenvolver uma cidadania também global. A conclusão desse enfoque planetário é a adaptação dos currículos escolares às novas realidades contemporâneas.

Educação relativa ao meio-ambiente (ERE) - O próprio enunciado já revela influência do ponto de vista da professora Lucie Sauvé, da UQAM, em consonância com o seu livro, *Pour une éducation relative à l'environnement éléments de design pédagogique*[9]. Especialista na matéria, consultora internacional, trabalha no projeto sobre a Amazônia (EDAMAZ), com inclusão do Brasil, Colômbia e Bolívia.

---

9 Montréal,Guérin,1994.

Aplicações e aproximações

Há inúmeros aspectos observados no programa de doutorado em Educação da UQAM que induzem certos melhoramentos no curso de doutorado em Educação da UFBA, como um doutorado multicampi, que se caracteriza pela explicitação dos processos e etapas na investigação.

De pronto, os seminários de pesquisa de orientação e síntese muito contribuíram para a melhor estruturação dos seminários de projeto de tese do doutorado em Educação. A experiência adquirida ao longo do estágio foi debatida na pós-graduação em Educação, tendo-se falado sobre Educação Planetária (BOAVENTURA, 1995a), na Academia Baiana de Educação, e acerca de Montréal, cidade universitária, bilingue e subterrânea, na Academia de Letras da Bahia (BOAVENTURA, 1995b). Em ambas as comunicações objetivaram-se certos aspectos da cultura quebequense, como o *érable*.

O que ocorre na UQAM é um modelo inspirador para as universidades brasileiras, que, de forma geral, têm desenvolvido um doutorado às vezes bem facilitado. Um doutorado se faz, como na experiência quebequense relatada, com pesquisas, leituras dirigidas, residências no campus, estágios em centros de pesquisa e oficinas de investigação, com a participação de professores com diversas formações.

Por fim, o estágio se insere no contexto da cooperação entre Québec e Bahia.

Há etapas nessa colaboração que começam com o congresso da Organização Universitária Interuniversitária (OUI), em 1983, seguida do convênio assinado com o seu então presidente, Giles Boulet, que possibilitou o mestrado em Educação, ministrado pela Universidade do Québec em Montréal (UQAM), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A instalação do Núcleo de Estudos Canadenses, dirigido por Denise Gurgel Lavallée e vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UNEB, tem operacionalizado essa aproximação

universitária. A revista *Canadart* é a melhor expressão dessa frutífera aproximação acadêmica.

Tanto a Província do Québec como o Estado da Bahia têm culturas muito próprias, isto é, letras, costumes e culinária. Pelo Québec, latinamente considerado, nos sentimos mais próximos do domínio do Canadá. Mais uma vez repetimos que são os contatos humanos que aproximam muito mais os povos do que os tratados formais e diplomáticos de paz.

Nesse feixe de relacionamentos, destacamos, propositadamente, como símbolo da amizade canadense-baiana, MarceI Lavallée, professor da UQAM e professor-visitante da UFBA.

Assim, nos acostumamos a ver as imagens do Canadá através do Québec, com a duplicidade ou multiplicidade de sua cultura, que antes de ser britânica e francesa é, sobretudo, americana. E a melhor maneira de sentir a plenitude americana é pelo som da nona sinfonia, *Do novo mundo*, de Antonin Dvorak.

Pois bem, a cooperação internacional entre as nossas universidades é um instrumento de aproximações para a construção da paz, do entendimento e diminuição da violência.

André Jolin, da cooperação internacional do Québec, tem possibilitado importantes encontros e reencontros, construtores da comunidade canadense-baiana. Vejo-o no centro desse feixe de relações interpessoais, onde nos encontramos, baianos e quebequenses. Nós, baianos, aportamos principalmente os componentes de sentimentos, de música e de cores. Com sentimentos, sim, que são o forte da nossa civilização de misturas, com o amálgama de ritmos, corpos, crenças e energias.

Assim, o relato do estágio na Universidade do Québec em Montréal (UQAM) foi desenvolvido segundo as características do seu doutorado em Educação a um só tempo multicampi e interdisciplinar. A estrutura curricular enfatizou, sobremodo, os seminários voltados para a orientação e a síntese na preparação das teses. A educação planetária, a história

da universidade do Québec, bem assim a educação relativa ao meio ambiente, foram projetos observados que se integram ao estágio.

Referências

BOAVENTURA, Edivaldo. Educação na perspectiva planetária. **A Tarde**, 19 maio 1995.

______. Montreal, subterrânea e bilíngüe. **Canadart**, n. 3, p. 79-97, jan./dez. 1995.

FERRETTI, Lucia. **L'université en réseau: les 25 ans de l'Université du Québec**. Sainte - Foi (Québec): l'Université du Québec, 1994.

FONCTIONS des directeurs et codirecteurs de recheche au doctorat en Éducation**.** Université du Québec à Montréal, Doctorat en Éducation, 1993. Disponível em : <http://www.unites.uqam.ca/doctedu/documents/fonctiondesdirecteurs.pdf>.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation. **Les universités québécoises.** Québec, 1995.

LEGENDRE, Renauld. **Dictíonnaire actuel de l'Éducation**. 2. éd. Montréal : Guérin,1993.

MIALARET, Gaston . **Les sciences de l'Éducation**. 6. éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

SELBY, David. **Global education in the 1990**: problems and opportunities. London : Global Education, jan. 1993. p. 12-30.

A COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL CANADÁ - BAHIA[1]

Tenho acompanhado e participado da colaboração canadense à educação baiana, quer como secretário de Educação e Cultura (1983-1987), quer na condição de professor da Universidade Federal da Bahia. Fixo como início dessa participação o ano de 1983, quando ajudei na preparação do III Congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI) (1983). Em razão dessa colaboração internacional, visitei algumas vezes o Canadá, *máxime* o Canadá de expressão francesa. Em um segundo momento, lecionei no Mestrado em Educação que a Universidade do Québec ministrou em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de 1987 a 1990. Durante todos esses anos, mantive contacto com professores visitantes canadenses, trazidos pelo Núcleo de Estudos Canadenses, da UNEB, dirigido pela professora Denise Gurgel Lavallée. Em 1995, cumpri um programa de estágio na Universidade do Québec em Montréal (UQAM), tendo como parceiros os professores Gérard Lucas e Pierre-Yves Paradis. (BOAVENTURA, 1986)

A colaboração institucional do Canadá, na Bahia, no âmbito educacional, pode ser identificada em etapas, programas e momentos significativos que sintetizo em seis tópicos:

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. A cooperação institucional Canadá-Bahia. Canadart - *Revista do Núcleo de Estudos Canadenses*, Salvador, n.10, p. 97-116, 2002.

1) Organização Universitária Interamericana (OUI).
2) Instituto de Gestão e Liderança Universitária (IGLU)
3) Mestrado em Educação da Universidade do Québec
4) Núcleo de Estudos Canadenses
5) Estágio na Universidade do Québec, Montréal. (UQAM)
6) A contribuição canadense.

Organização universitária interamericana (OUI) e o instituto de rádio difusão educativa da Bahia (IRDEB)

Vale registrar um antecedente da cooperação canadense. Muito antes do III Congresso da OUI, ainda na década de 70, o governo baiano firmou convênio com a Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI) e o Instituto de Rádio-Difusão Educativa da Bahia (IRDEB), efetivado com proveitosos resultados para a rádio educativa e impressão de material escolar. Nos anos 80, essa colaboração com o Irdeb continuou com o trabalho da professora Paz Buttedahl, da Universidade da Colúmbia Britânica, pelo International Development Research Center, cooperação que contou também com o professor Daniel R. Bird, dessa universidade, realizando inclusive, em 1986, o primeiro Curso de Pós-Graduação em Educação de Adultos e Ensino a Distância, que contou com a participação de Paulo Freire. (BOAVENTURA, 1987b)

III congresso da OUI

Os educadores baianos ainda guardam na memória a lembrança gratíssima deixada pela OUI no congresso realizado em Salvador, de 4 a 8 de abril de 1983, tendo por tema: “Administração Universitária em Tempo de Crise: perspectivas para o ano 2000” (CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA, 1983).

Por isso mesmo, quando visitei o Canadá, de 14 a 20 de setembro daquele ano, não me causou surpresa a seriedade que norteava a ação do dirigente da entidade em apreço, Gilles Boullet, presidente da Universidade do Québec e também presidente da OUI, assessorado pelo secretário executivo François Loriot e pela assistente Lynn Laflame. Outro colaborador foi o ex-vice-reitor da mesma universidade, Pierre Cazallis, que exercia as funções de presidente-diretor do organismo do governo quebequense que se encarregava das trocas internacionais em matéria de recursos educativos, conhecidas pela sigla Serec.

Visita oficial a Québec

No Canadá, não existindo Ministério da Educação no plano federal, as províncias, que equivalem aos estados brasileiros, desfrutam de autonomia e organizam a educação. Assim sendo, cabe aos ministérios provinciais assegurar a coerência de ação no conjunto das diversas partes do sistema e a transmissão dos valores educacionais em consonância com as aspirações da população. Essas funções, em Québec, se estenderam a quatro domínios: no plano educativo e pedagógico, na administração dos recursos humanos, na gestão dos recursos financeiros e no setor dos recursos materiais.

Segundo a tradição parlamentar britânica, o Ministério da Educação do Québec era dirigido por um deputado, Camille Laurin, integrando o regime de gabinete. O ministro da Educação possuía gabinete próprio, sendo responsável pela política educacional. Logo abaixo vinha o subministro Jacques Girard, encarregado da administração do Ministério com suas direções, secretarias e coordenações. A separação entre a política e a administração era nítida.

Da visita que realizei em 1983, como secretário de Educação e Cultura, constatei que a estrutura da educação quebequense compreendia quatro níveis, além do pré-escolar: ensino primário, dos

6 aos 12 anos; ensino secundário, com três anos de formação de base e mais três de educação geral ou profissional; educação colegial, dos 17 aos 20 anos, também com duas ramificações em geral e profissional; e, ensino universitário, com três ciclos. Vale ressaltar a importância dada à educação geral, sobretudo a partir do secundário. O ensino colegial, por sua vez, pode ser de educação geral, dando acesso à universidade, ou profissional, levando o educando ao mercado técnico de trabalho. É ministrado pelos Colégios de Educação Geral e Profissional (CEGEPS), na faixa situada entre o ensino secundário e o universitário. Tal tipo de estabelecimentos, como já foi dito e vale a pena insistir, atendem a dois tipos de clientela: servem aos alunos que deixaram o secundário e beneficiam os adultos que completam sua formação depois de integrados no mercado de trabalho. Quanto aos currículos, obviamente, eram, também, de duas ordens: gerais, cujo objetivo é preparar o alunado para a formação superior na universidade; e as profissionais, tendo como meta o aprimoramento do estudante no exercício de uma função específica. No relacionamento com a comunidade, os Cegeps diversificam seus serviços, fazendo pesquisas aplicadas, de informação e de animação junto às empresas e segmentos existentes, Oferecem, assim, três grupos de disciplinas em educação geral e nada menos de 112 cursos profissionais, cobrindo os grandes setores de atividades.

Não padece dúvida que Québec encontrou lugar para a educação geral no seu sistema de ensino, com funções claras e definidas, levando ao escalão superior os estudos de primeiro ciclo, que são, geralmente, de três anos, com mais um para o segundo ciclo (mestrado) e dois ou mais para o terceiro ciclo (doutorado).

Complementando a informação, a Universidade do Québec, na ocupação do seu espaço físico, em algumas de suas características, assemelhava-se à Universidade Estadual Paulista (UNESP). É uma entidade multicampi, que englobava 11 unidades em 1987. Além da Universidade Laval, na cidade de Québec, existem as universidades de

Montréal e Sherbrooke e as três universidades anglófonos de Bishop's, Concórdia e McGill.

Com a direção desses organismos educacionais e com outros setores do governo, discuti com o professor Sérgio Matos, diretor do Irdeb, pontos de colaboração com vistas ao desenvolvimento da educação baiana, sobressaindo o projeto de TV Educativa, cuja proposta já tinha sido enviada pelo Irdeb. Outros projetos foram igualmente examinados, como o referente ao Centro de Formação em Ciências Agrícolas.

Em suma, a partir desse III Congresso da OUI, sentiu-se mais a presença dessa instituição no Brasil e em especial na Bahia. Com sede em Québec, a OUI era presidida por Giles Boullet, que emprestava à OUI todo o seu entusiasmo e liderança, enquanto François Loriot foi uma presença constante em todo e país. No Brasil, a OUI contou com a colaboração de Jean Posadsk, canadense residente em Natal, capital do Rio Grande do Norte. A província do Québec é três vezes maior que o território baiano. Esses relacionamentos resultaram no convênio assinado por mim, na qualidade de reitor da UNEB e secretário de Educação, com Giles Boullet.

Instituto de gestão e liderança universitária (IGLU)

A ação da OUI ficou bem patente no curso sobre administração universitária, realizado, simultaneamente, na Fundação Getúlio Vargas, para o qual a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia enviou o professor Antônio Fábio Dantas, e na Universidade Federal de Santa Catarina. O instrumento operativo, dentro da OUI, foi o Instituto de Gestão e Liderança Universitária (IGLU), órgão promotor do treinamento. Os participantes, na maioria, brasileiros, eram também especialistas provenientes de outros países do hemisfério, como Colômbia e México. Três temas principais centralizaram as atenções: administração universitária, planejamento do ensino superior e aplicação da informática

à universidade. Com a ajuda financeira da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (ACDI), a primeira etapa foi realizada no Brasil e a segunda, na América do Norte, Estados Unidos e Canadá. No ano de 1984, participei da etapa no exterior, retornando ao Canadá.

Ontário e Québec

Em 1984, os trabalhos começaram no Brasil, prosseguiram na Universidade de Miami (UM) e na Flórida International University (FIU). Seguiram-se visitas a Ontário, especialmente à York University, que tinha Jean McDonald como reitor e Rosemary Nielsen como encarregada das relações internacionais.

A conferência no Council of Ontario Universities esteve a cargo do Dr. E. J. Monahan, seu diretor executivo, que demonstrou com clareza a nova estrutura do sistema universitário da província de Ontário. Outra organização semelhante, mas de finalidades diversas, foi o Ontario Council of University Affairs, cujos objetivos foram apresentados nessa mesma conferência pelo Dr. R. Benxon, assistente do vice-ministro, e Mamie Paikin, executiva do conselho. Visita altamente proveitosa, dado o nível da instituição especializada em pesquisa educacional, foi a realizada ao Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Os integrantes do estágio participaram de atividades não só no Canadá, como em outras organizações norte-americanas.

O IGLU na UNEB

Sumamente importante foi a duplicação do Curso de Administração Universitária, pelo IGLU, em 1985, que ficara a cargo da UNEB, na Bahia, coordenado pelo professor Alírio de Souza, da UFBA. Em fase de sua instalação, demonstrei aos dirigentes da OUI a viabilidade de

o curso ser ministrado na Bahia como serviço direto às universidades estaduais e do nordeste.

Além desse curso, no início de 1985, realizou-se o tão pensado seminário sobre o acesso à universidade pelo sistema multicampi (BOAVENTURA, 1987a, 1987b). O objetivo deste encontro foi a interiorização e a regionalização da educação superior estadual. Considere-se que os alunos concluintes do segundo grau têm o mesmo direito à educação superior que os seus colegas da capital. É preciso que o Estado-membro formule a sua própria estratégia de educação. Idéias como essas conflitam com as relações de Estado-membro x União que precisam ser amplamente discutidas, pois são as autoridades estaduais que sentem e têm que responder às demandas de suas populações.

O curso e o seminário, desenvolvidos em colaboração com a OUI, objetivaram desenvolver, em colaboração com a OUI: 1 - o sistema de formação de professores para o pré-escolar e séries iniciais; 2 - a investigação da vocação regional de nossas instituições de educação superior; 3 - os planos diretores, incluindo as partes física, acadêmica e financeira; (4) e as carreiras de formação profissional, como Economia, Contabilidade, Administração e Saúde.

A ação da OUI, como entidade interamericana, fez e muito fará pelo crescimento conjunto de nossas universidades, num clima de cooperação e compreensão dentro do hemisfério.

A Universidade do Québec, mediante o convênio firmado com a Secretaria de Educação, participou da implantação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), associando-se à Organização Universitária Interamericana (OUI), o que viabilizou a realização, na Bahia, um total de cinco seminários internacionais sobre Administração Universitária. A aproximação acadêmica com o Canadá, em especial com a Universidade do Québec, concretizou a procura da referência internacional para a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que criara em 1983. Segundo a experiência brasileira, apelei para os canadenses, como haviam feito Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto que contrataram professores europeus

para a Universidade do Distrito Federal (UDF). Do mesmo modo, a Universidade de São Paulo (USP) contou com expressivos professores do nível de um Claude Lévy-Strauss, Pierre Monbeig, Roger Bastide. Para a UNEB, a colaboração veio do Canadá e da Universidade Paulista (Unesp). Esta parceria canadense ficará mais próxima e concreta com a realização do Mestrado em Educação pela Universidade do Québec na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Mestrado em educação da Universidade do Québec

Decorrente do acordo científico firmado entre a Universidade do Québec e a Universidade do Estado da Bahia, realizou-se no Campus I, em Narandiba (Salvador), o curso de mestrado, na área de Educação, de 1987 a 1990. Foi, assim, uma experiência internacional em nível de pós-graduação. Estruturado com base na cooperação entre os dois países amigos, o curso previu um envolvimento de 50% de cada uma das partes, cabendo ao Canadá assumir os encargos relativos ao seu pessoal docente e à UNEB responsabilizar-se pelos professores brasileiros.

Voltado para o aperfeiçoamento de 24 professores universitários, oriundos da própria UNEB, todos portadores de cursos de especialização, o Mestrado apresentou um elenco de 14 disciplinas, que integrou um total de 55 créditos, dentre os quais 21 foram relativos à dissertação final.

Planejado para dois anos, com aulas diárias, durante as quais os estudantes foram diretamente acompanhados pelos seus orientadores, vez que se achavam liberados de suas atividades e à disposição do programa, o mestrado oportunizou uma relação psico-pedagógica das mais motivadoras entre professores e alunos. Para tanto, a Universidade do Québec estabeleceu como critério de admissão dos candidatos o mínimo de 450 horas de experiência prévia na área pedagógica, comprovada através de minuciosa análise do *curriculum vitae*.

Quanto ao corpo docente, todo ele portador de doutorado, obtido nas mais diversas instituições nacionais e estrangeiras, era composto de 11 professores, sendo 7 brasileiros e 4 canadenses. Esses docentes operacionalizaram o currículo, ajustando-o à realidade local pela inclusão da disciplina obrigatória Estudo de Problemas Brasileiros, e de temas de dissertação inteiramente voltados para problemas da educação brasileira e, sobretudo, baiana.

Alternando cursos com preparo da dissertação, isto é, apresentação pública da proposta de dissertação com tema, problema, revisão da Iiteratura e metodologia, o mestrado ofereceu formação em pesquisa, aproveitando as experiências de ensino dos seus participantes. Pretendeu, dessa maneira, formar, ao final do programa, um contingente dinâmico de agentes que pudessem atuar de forma crítica sobre o seu meio.

Em preparação para a realização do programa em Salvador, os estudantes receberam curso preparatório de língua francesa, visando à compreensão de textos que seriam utilizados durante as aulas. Idêntica providência foi tomada pelo Canadá, realizando, de janeiro a março de 1987, em Montréal, curso de língua portuguesa aos professores selecionados.

Inicialmente, causou certa dificuldade de compreensão pela natureza internacional do curso, estabelecido dentro da mais perfeita cooperação entre os dois países amigos e, no que toca ao lado canadense francês, dentro do mesmo lastro comum de cultura latina. O diploma emitido foi da responsabilidade da Universidade do Québec, com reconhecida experiência em trabalhos dessa ordem em outros países. Pela alta credibilidade que tem esta instituição, o diploma foi entregue a uma clientela específica. O mestrado contou também com o valioso apoio de professores da comunidade acadêmica local, especialmente do mestrado em Educação da UFBA, que participaram em caráter de colaboração, proferindo palestras, compondo a comissão de apresentação de anteprojetos e projetos de pesquisa, oferecendo sugestões.

A coordenação geral coube ao professor Marcel Lavallée, doutor em Educação pela Universidade de Bruxelas, e da professora Denise Gurgel Lavallée, mestre em Educação pela UFBA e ex-diretora da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, da UNEB.

O corpo docente

Integraram o corpo docente: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D. pela The Pennsylvania State University; Delmar E. Schneider, doutor pela Universidade Gregoriana; Edivaldo M. Boaventura, PhD pela The Pennsylvania State University; Gérard Lucas, doutor pela Universidade de Stanford; Jean Villeneuve, doutor pela Universidade de Otawa; Alberto Albergaria, doutor pela Universidade de Paris VII; além dos doutores Rachel Desrosiers, Canadá; e Robert E. Verhine, doutor pela Universidade de Hamburgo, Alemanha. A Universidade do Estado da Bahia contou, assim, nos seus primeiros anos, com a colaboração eficiente dos canadenses.

Dentro desse quadro de cooperação, a execução do programa começou em 1987. E desde essa data pude acompanhar todas as etapas do mestrado: da assinatura do convênio à entrega dos diplomas. Como professor da UFBA, credenciado pela própria Universidade do Québec, ensinei, orientei mestrandos e participei de inúmeras bancas de dissertações. Portanto, durante esse período, desenvolvi uma experiência séria e valiosa, voltada para enriquecer a UNEB pelo aperfeiçoamento de seu pessoal docente em nível de uma pós-graduação bi-nacional.

Esta programação contou com a colaboração de expressiva parceria da comunidade acadêmica, constituída no total por cerca de 40 professores, oriundos de diversas universidades. Dentre os encarregados das disciplinas, orientadores e co-orientadores de dissertações, palestrantes e membros de bancas de examinadores, desejo destacar a seguir dois, pelo desempenho.

A coordenação do mestrado

É preciso, primeiramente, que se ressalte a liderança de Marcel Lavallée, coordenador geral do programa, que acompanhou toda e execução do convênio, vindo, inclusive, residir em Salvador. Não somente a sua competência acadêmica deve ser enfatizada, como também o modo hábil como soube trabalhar, conseguindo o máximo dos mestrandos, particularmente no que concerne à aprendizagem e aplicação da metodologia de pesquisa. Lavallée combinou bem competência com habilidade e, assim, levou o curso a bom termo. Não foi fácil ter sobrevivido aos obstáculos da mudança do governo estadual em 1987, coincidentemente com o primeiro ano de execução do convênio para a realização do curso. As incompreensões quase que impediram a sua continuidade. Mas Lavallée conseguiu superar os impasses e levar o programa à consecução dos seus objetivos.

Além do trabalho de Marcel Lavallée, pelo lado brasileiro, a professora Denise Gurgel Lavallée, coordenadora do Mestrado pela UNEB, mereceu um destaque especial. Conhecedora do terreno e das idiossincrasias baianas, tudo fez com inteligência para atenuar os choques e as incompreensões, ajudando a operacionalizar o acordo bilateral.

Os concluintes

Após todos esses esforços, quando presencio os resultados do programa (24 concluintes dentre 24 candidatos selecionados), bem como, na condição de assinante e responsável pelo acordo científico entre as duas universidades, quando avalio a significativa contribuição científica das dissertações, rejubilo-me com o trabalho de todos, em especial dos próprios mestrandos, dos professores, nacionais e estrangeiros, e dos dirigentes.

Como os concluintes já lecionavam nas diversas unidades da UNEB, a seleção dos temas das dissertações foi inteiramente voltada para problemas da educação brasileira, particularmente baiana.

Além disso, a iniciativa do Mestrado de Québec, como se tomou conhecido, permitiu que a UNEB estabelecesse núcleos emergentes de pesquisadores, num programa agressivo de pós-graduação, favorecendo experiências inovadoras no campo da produção do saber. O Mestrado em Educação de Québec propiciou ainda o fomento, em nível institucional, das atividades de formação de pesquisador, viabilizando possíveis intercâmbios entre a UNEB e outras instituições nacionais e estrangeiras.

Em suma, os objetivos alcançados pelo Mestrado demonstraram o acerto da cooperação canadense, reforçando a pós-graduação da UNEB, no início de suas atividades acadêmicas.

As dissertações, resumidamente enunciadas, dão uma idéia dos temas e problemas pesquisados: Dilma Evangelista da Silva, *Ensino individualizado no Colégio da Fundação José Carvalho*; Edmundo Isidoro dos Santos, *Alfabetização de adultos em Jacobina*; Eliene Serra Ferreira, *O curso noturno de magistério no ICEIA*; Gilca A. dos Santos Assis, *O desempenho dos alunos das séries iniciais da Escola Getúlio Vargas*; Ivanise D. Q. Souza, *O papel da Escola de Agronomia da UESB*; Ivete A. Sacramento, *O enfoque na literatura infantil*; Ivete Meireles de A. Souza, *A prática pedagógica do professor leigo em Jacobina*; João Célio R. Floriano, *Diagnóstico da Educação Física*; José Raimundo Galvão, *O professor leigo na região de Santo Antônio de Jesus*; Lícia Q. Flavio, *Ensino superior estadual na Bahia*; Luiz Carlos dos Santos, *Formação de professores para o ensino da Contabilidade*; Marilúcia M. Santos, *Desenvolvimento de RH em educação*; Maria do Perpétuo Socorro B. Pinheiro, *Uma alternativa no campo de estágio para alunos de Pedagogia*; Regina de F. Correia, *Aonde vai o egresso de Eletricidade do Ceteba?* Rita de Cássia M. Bahia, *Problemas que afetam o processo de ensino de Matemática*; Sônia M. Monte Santo Passos, *O ensino agrícola de 2° grau em Uruçuca*; Adelaide R. Badaró, *Desempenho de alunos em Ciências e Matemática, em Alagoinhas*; Ginalva F. Alcântara, *Avaliação curricular*

do Curso de Agronomia da UESB; Josias Rocha da Silva, *A formação profissional na escola pública de 2° grau*.

O núcleo de estudos canadenses

Todas essas realizações encontram-se no Núcleo de Estudos Canadenses, sediado na UNEB, campus de Narandiba. Com a criação, da Associação Brasileira de Estudos Canadenses (Abecan), em Curitiba, em 1991, sociedade sem fins lucrativos destinada a congregar estudiosos e interessados pela cultura, ciência e tecnologia canadenses, começam a surgir centros de estudos filiados nas universidades brasileiras, que manifestam sua intenção junto à Embaixada do Canadá.

Denominado Núcleo de Estudos Canadenses (NEC), instalaram-se centros interdisciplinares, com especial ênfase nas literaturas e línguas inglesa e francesa do Canadá, sediados inicialmente em Niterói e depois em Curitiba, Porto Alegre e Salvador. Na UNEB, em 1992, o núcleo tem sua esfera de atuação voltada para toda a região Nordeste, enviando formulários e informações relativas a intercâmbios, seminários, congressos e bolsas para as mais diversas instituições. Uma referência especial merece a sua revista *Canadart* que expõe as realizações desse dinâmico centro.

Estágio na Universidade do Québec – Montréal (UQAM)

No quadro do programa de bolsas de estágio do governo da Província do Québec, desenvolvi estudos e observações sobre o doutorado em Educação, na Universidade do Québec, em Montréal (UQAM) (BOAVENTURA, 1995, p. 79-97), precisamente no seu Departamento de Ciências da Educação, dirigido pelo professor Robert Féger, sob a orientação dos professores Gerard Lucas e Pierre-Yves Paradis, com

a participação da coordenadora do doutorado, professora Christianie Gohier. O estágio foi planejado em Salvador, com os professores Marcel Lavallée, da UQAM, então professor-visitante na Universidade Federal da Bahia, e Denise Gurgel Lavallée, diretora do Núcleo de Estudos Canadenses da UNEB, e executado, no primeiro semestre de 1995. Essa atividade foi da maior importância para mim que estava a implantar o doutorado em Educação da UFBA.

Trata-se de um programa de doutorado multicampi, correspondendo à organização da Universidade de Québec, em forma de rede; estruturado com base em atividades de pesquisa, sem concentração em matéria educacional, e interdisciplinar. Além dessas características, enfatize-se a estrutura curricular e alguns programas e interesses relacionados com o doutorado quebequense. (BOAVENTURA, 1986)

A CONTRIBUIÇÃO CANADENSE

Para concluir: a UNEB, desde a sua fundação, relaciona-se com a Universidade de Québec. O III Congresso da OUI possibilitou a cooperação como a criação do IGLU, que realizou seminários e capacitou pessoal. O mestrado em Educação efetivou concretamente o relacionamento, que prossegue com o Núcleo de Estudos Canadenses, enviando bolsistas ao Canadá e recebendo professores, escritores e estagiários.

Desejo enfatizar a contribuição canadense ao lado da paulista para a implantação e o crescimento da UNEB, conforme acentuei no depoimento sobre o decenário da UNEB. (BOAVENTURA, 1998, p. 244)

Desde o início, a UNEB contou com a cooperação do Canadá. Pode-se dizer que tudo começou com aquele congresso da Organização Universitária Interamericana (OUI), de 1983, onde a predominância dos reitores canadenses foi bem evidente. O reitor Boulet, com a experiência de dirigente de uma universidade multicampi, do porte da de Québec, apoiou a minha idéia, que cada vez mais tomava forma e conteúdo. A Universidade de Québec colocou à disposição seu vice-reitor para

assuntos internacionais, professor Pierre Casais. A sua visita foi altamente produtiva, principalmente pela acuidade espacial e econômica.

Iniciou-se um profícuo e duradouro, e nem sempre calmo, período de relacionamento entre UNEB e Québec. Criei um centro de excelência para estudos universitários, mediante convênio triangular UNEB-Québec-OUI, acordo que permitiu a participação em congressos e cursos e a criação do Instituto Interamericano de Gestão e Liderança Universitária (IGLU). Instalei seminário sobre universidade multicampi. Professores foram cumprir programas de pós-graduação na Universidade de Québec. A vitória maior, a Universidade de Québec se propôs e executou um mestrado em Educação na UNEB, com a vinda de professores para ministrar aulas e realizar pesquisa, sob a direção do professor Marcel Lavallée.

Para concluir a colaboração canadense no projeto da UNEB, direi apenas que uma universidade só é digna de ser assim chamada se estiver aberta para o mundo. A participação do Canadá, nos começos desta Universidade, empresta à UNEB uma dimensão internacional.

Referências

BOAVENTURA, Edivaldo M. O doutorado em Educação da Universidade do Quebec: interdisciplinar e multicampi**. Canadart - Revista do Núcleo de Estudos Canadenses**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 5-52, jan./dez.1986.

______. Montreal, subterrânea e bilíngüe. **Canadart - Revista do Núcleo de Estudos Canadenses**, Salvador, v. 3, p. 79-97, jan./dez. 1995.

______. A política de educação superior e a criação da UNEB (1983-1987). **Revista da Faeeba**, n.1Q, p.237-250, jul./dez. 1998.

______. O sistema multicampi. In: ______. **Tempos construtivos**. Salvador: Arpoador, 1987a. p. 31-33.

______. A universidade em forma de rede. In: ______. **Tempo de educar**: pronunciamentos sobre educação e cultura, 1984 e 1985. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1987b. p. 95-96.

CONGRESSO DA ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA (OUI), 3., 1983, Salvador. **[Anais...]** Salvador: Gráfica Universitária da UFBa, 1983. Tema: Administração universitária em tempos de crise: perspectivas para o ano 2000. Publicado em 2 v.

EDUCAÇÃO PLANETÁRIA EM FACE DA GLOBALIZAÇÃO[1]

A escola projetada para os próximos anos deve ajudar na compreensão das realidades contemporâneas atuais e futuras. A escola regular, formal e pública é o núcleo da educação básica, como direito social garantido pelo Estado. Desse patamar, parte-se para outras formas de educação, a exemplo da ambiental, em um mundo que encurta pela comunicação ao tempo em que se integra em uma comunidade internacional em blocos de nações cada vez mais liberalizadas. Projeta-se, assim, uma educação em dimensão planetária para um mundo que se globaliza. Elegem-se alguns aspectos como se fossem janelas de amplos cenários: direitos humanos, cultura da paz, meio-ambiente equilibrado, desenvolvimento sustentável e compreensão internacional.

Nessa perspectiva planetária, admite-se que a escola não deveria estar presa às amarras, ideologias e indisposições do Estado-nação, embora se encontre em tal situação. A ilustração mais clara é o ensino da disciplina História nos seus relatos sobre vitórias e derrotas entre vizinhos, sejam franceses e germânicos, brasileiros e paraguaios. Daí, é preciso considerar o currículo como um instrumento em busca da paz e da conquista de direito humanos, tanto do infante, criança, jovem, adolescente, adulto e idoso, como da mulher, cidadã prestante com acesso às carreiras e com garantido sucesso nas ocupações do mercado de trabalho. Em face

---

[1] BOAVENTURA, Edivaldo M. Educação planetária em face da globalização. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.16, n.16, p.27-35, jul./dez. 2001.

da globalização, é necessário fazer crescer o sentimento distributivo da justiça social e de uma educação compensatória quando, por exemplo, a educação ambiental passe a ser exercitada formalmente na escola e fora da sala de aula. O ecoturismo ocupa-se das unidades de conservação, sejam os parques nacionais (PN), unidades de preservação ambiental (APA), estações ecológicas, lagos, rios cênicos, litorais. Essa educação relativa ao meio-ambiente induz o respeito aos animais, às árvores, às plantas, como nomeia a Bíblia, aos seres da natureza. Na perspectiva ambientalista, não existe "mato", como conjunto de plantas desprezíveis ou "terreno inculto onde só medram plantas agrestes."

A educação relativa ao meio-ambiente afetou a concepção do desenvolvimento, antes entendido como aumento das quantidades globais – renda, produto - e uso intensivo dos recursos naturais, prática que causou e continua provocando enormes desastres ecológicos, devastações, desmatamentos, extinções de espécies vegetais e animais. Ao contrário, a educação global, planetária e mundial enfatiza o desenvolvimento sustentado: crescer sem depredar é considerar a sustentabilidade do meio-ambiente. (BOAVENTURA, 1998a)

Dimensionando a educação na perspectiva planetária, procura-se, preliminarmente; 1) precisar a concepção da educação global; 2) em seguida, questionar e justificar os seus propósitos; 3) dimensionar as aberturas de aprendizagem; 4) para, enfim, encarar a educação planetária em face do processo crescente e inevitável da globalização.

Concepção da educação global ou planetária

Como corrente de pensamento e ação, a educação na perspectiva planetária repousa em convicções e crenças fiéis a valores humanos. Possibilita uma compreensão internacional do mundo atual e futuro, de seus problemas e desafios. Educação global, segundo os norte-americanos, ou educação planetária, como denominam os canadenses de

expressão francesa, implica um exame preliminar do vocábulo. Gérard Lucas (informação verbal)[2], professor da Universidade do Québec, em Montréal (UQAM), optou por Educação Planetária de preferência a Educação Global. Justifica a escolha em face de ser o vocábulo global derivado de globo, planeta terra, um conceito em francês ligado à idéia de totalidade, como em "método global" de leitura. Aliás, como é também, em português. A expressão inglesa *Global Education*, já bastante utilizada no Brasil, corresponde melhor à *Éducation Planétaire*, em francês. Além dessa ponderação de ordem etimológica, que ajuda a compreensão do vocábulo, o enfoque desenvolvido por Lucas compreende cinco *volets* (janelas): direitos humanos, paz, meio-ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão internacional (BOAVENTURA, 1996). Precisando a concepção da palavra, o dicionário de Renald Legendre (1993, p. 448-449), define educação global: "Educação que tem por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro e a participação eficaz nos desafios inerentes". Traduzindo-se livremente o verbete, complementa-se a definição:

> A educação global se apóia nos princípios do universalismo, da diversidade, adotando um enfoque sistêmico das realidades complexas, relações e interações, nas perspectivas histórica e planetária. Caracteriza-se por visar uma melhor compreensão dos diferentes sistemas interligados: físicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos e informáticos, dando uma atenção especial às diferentes culturas e civilizações. Propõe o desenvolvimento de habilidades ligadas à educação cívica e visa o reforço de uma real democracia tendo por fim desenvolver um agir responsável referente às realidades políticas, concernente ao domínio público. Em síntese, para um mundo global, onde vive uma comunidade global, deve-se desenvolver uma cidadania igualmente global envolvida de uma responsabilidade global. Para tanto, a educação global propugna pela adaptação dos currículos escolares às novas realidades contemporâneas. (LEGENDRE, 1993, p. 448)

2 Informação obtida diretamente quando da realização de estágio na Universidade do Québec, em Montréal (UCAM), pelo autor, em 1995. Ver a propósito, nota no dicionário de Renald Legendre (1993).

Legendre informa ainda que o movimento da educação global é contemporâneo da educação ambiental e da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S.), consequentes objetivos. A educação ambiental liga-se a essa perspectiva global, da qual privilegia um aspecto particular, a saber, a relação com o ambiente biofísico. Inscreve-se na visão global das realidades contemporâneas e da educação. Tal preocupação holística não é incompatível com a especificidade da educação ambiental. Na representação gráfica, ilustrativa desses relacionamentos, em um ciclo maior, encontra-se a educação global que envolve a ambiental, seguindo-se do ciclo menor, da educação ciência-técnica-sociedade (S.T.S). No centro, figura, como síntese a ciência-tecnologia-sociedade-meio-ambiente. A concepção de Legendre leva a considerar a contribuição de outros canadenses.

Conforme Lessart, Desroches e Ferrer (1997), a educação na perspectiva planetária constitui uma maneira de adaptá-la às transformações econômicas, emergentes da sociedade nesse início de século e, bem assim, é uma tentativa de enumerar e clarificar valores capazes de fundamentar um projeto educativo para mutações em pleno curso. Esses e outros canadenses, ao apresentarem a educação nesse enfoque, indagam se a escola deve restringir-se à finalidade de simples formadora de mão-de-obra requerida pela sociedade. Pelo visto, apelam para uma inspiração com base na pedagogia da resistência ou na conscientização de Paulo Freire. Assim, os valores previstos podem ser relacionados com a democracia.

A contribuição canadense efetiva-se com M. Hrimech e F. Jutras (1997) que discutem o problema de uma educação na perspectiva planetária e mundial globalizante. C. Corbo (1997) pondera o problema da identidade, a herança comum e raízes da pobreza. Lucie Sauvé (1997) tem desenvolvido estudos referentes à educação ambiental ou como prefere, "educação relativa ao meio-ambiente". D. Misgeld (1997) afirma que uma "educação dentro da perspectiva mundial deve transcender

as realizações alcançadas em sistemas de educação estabelecidos em praticamente todas as sociedades".

Além dos estudiosos, o Canadá mantém o Instituto Internacional para Educação Global da Universidade de Toronto, informam Edivaldo Boaventura e Paulo Perissé (1999, p. 84-85):

> [...] é um dos centros mais reconhecidos mundialmente na área. Criado em 1992, o Instituto mantém um intenso programa de ensino, consultoria, desenvolvimento de currículo e pesquisa com o objetivo de contribuir para o crescimento da Educação Global no Canadá e internacionalmente.

Dentro de sua programação, discute questões de cidadania, desenvolvimento, equidade, saúde, paz, justiça social e sustentação ambiental. Os seus dirigentes englobam o pessoal, o local, o regional, o biorregional, o nacional e o planetário.

Por que a educação global?

É bem o momento de se indagar: por que uma educação na escala planetária?

Há inúmeras respostas. Os povos, como as nações, estão integrados em redes crescentes de comunicação. A escola do século XXI deve ajudar a abrir a mente e pensar mundialmente. Para tanto, despreza-se o paradigma mecânico pelo paradigma sistêmico. É preciso estabelecer as ligações de interdependência, isto é, uma interação forte entre os povos pelos valores e uma educação que aproxime o Oriente do Ocidente.

A educação, em uma perspectiva mundial, não se constitui em uma disciplina didática, mas influencia métodos e conteúdos desse mesmo ensino e da aprendizagem. Dentro dessa mundialização, os alunos desenvolvem um conhecimento crítico dos desafios, uma tomada de consciência da interdependência mundial que lhes permite acrescer habilidades para tratar dessas questões. O impacto do Mercosul, na

educação brasileira, estimulando a aprendizagem efetiva da língua castelhana, é um exemplo bem próximo. A imprensa tem mostrado com frequência a publicidade de cursos de espanhol. Um anúncio ilustra bastante a assertiva: "É mais fácil falar espanhol do que convencer os vizinhos a aprender português", publicado na Folha de S. Paulo (1998). Uma matéria sobre cursos no exterior, intitulada *Globalização dá uma força para o espanhol*, assinada por Tiago Décimo (1998), abre com a sugestiva chamada: "Falado por 400 milhões de pessoas no mundo, o idioma de Cervantes atrai suecos e brasileiros". Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua européia mais falada no mundo e o português, a terceira. (BOAVENTURA, 1998b)

Um dos efeitos dessa abordagem é, sem dúvida, a renovação dos currículos à base de novas realidades contemporâneas. A escola projetada para os próximos anos deve intensificar a compreensão pela comunicação dos idiomas modernos, pelas ligações e interações entre culturas diferenciadas e pelos valores de uma educação que os aproxime. Para tanto, são desprezados os paradigmas mecânicos e enfatizadas as abordagens pluri e multidisciplinar.

Essa preocupação holística, reduzindo as poderosas vinculações da educação com o Estado nacional, permite adquirir valores que tornarão prioritários a justiça social para os habitantes do mundo inteiro, a busca da paz, os direitos humanos e as estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural, benéficas para homens e mulheres.

Acredita-se que, na escala global, mundial, planetária ou holística, conforme as especificidades dessas denominações, os alunos estejam aptos a se afirmar como cidadãos responsáveis e empenhados na criação de um futuro aceitável para si, para a comunidade e para todos os habitantes do planeta. As nações, como as pessoas, estão interligadas em crescentes redes de interdependência, sendo as mais usuais as telefônicas, televisivas e internáuticas. São redes que terminaram por derrubar as fronteiras e barreiras internas, como na Comunidade Européia.

As transformações, na velocidade dos meios de comunicação e da informação, são aceleradas pela concorrência entre jornal, rádio, televisão e Internet. Os meios de comunicação e a economia são crescentemente submetidos ao liberalismo das relações sociais e econômicas. Busca-se flexibilizar a economia tanto do processo de trabalho, como da acumulação de bens e sua distribuição para o consumo, organização econômica esta que se caracteriza pelo estabelecimento de redes, alianças e parcerias que conduzem à formação de blocos econômicos de nações. A privatização conduz à liberalização da economia, cujos investimentos e financiamentos ultrapassam as fronteiras nacionais. Não se trata, é claro, de uma globalização que faça aparecer problemas como a deteriorização do meio-ambiente, o desrespeito aos direitos do homem e da mulher, guerras localizadas, emigração para diferentes países em diversos continentes, acarretando desafios culturais, linguísticos e de costumes. Consequentemente, dentre todos esses problemas, sobressai a violência urbana sob todas as formas. Precisa-se, então, como resposta ou medida compensatória a tal situação, contrapor uma educação que estimule a solução pacífica de quaisquer conflitos.

Dessa forma, a educação escolar não pode permanecer com currículos fechados aos problemas trazidos pela globalização. As opções pedagógicas dos alunos tendem a ser diferentes das que marcaram os últimos anos. O impacto que a educação está sofrendo em termos de limitações nacionais é considerável. O interesse da aprendizagem transpõe fronteiras. Educar o cidadão responsável no tempo da mundialização faz apelo à compreensão internacional.

As aberturas da educação global

Como foi anunciado, o enfoque desenvolvido por Gérard Lucas baseia-se em cinco aberturas (*volets*): direitos humanos, cultura da paz, meio-ambiente, desenvolvimento sustentado e compreensão mundial.

Direitos humanos e educação planetária

Quanto aos valores, a educação global prende-se às cinco gerações dos direitos humanos – civis, políticos, sociais, culturais e coletivos –, buscando-se criar no cidadão responsável uma atitude permanentemente crítica, aberta ao universo pluralista. Segundo o abecedário das Nações Unidas, os direitos da pessoa têm origem nas necessidades e capacidades humanas. A principal fonte é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Assembléia Geral, em 10 de dezembro de 1948. Em 1966, dois novos instrumentos internacionais concernentes foram adotados pela ONU: o pacto dos direitos econômicos, sociais e culturais e o pacto dos direitos civis e políticos. (BOAVENTURA, 1998c)

Por uma cultura da paz

A segunda dimensão da educação, em face da globalização, concerne à paz e à democracia. Desenvolver uma cultura para a paz é um processo constante de confiança e cooperação entre os povos, que pode e deve conduzir à resolução dos conflitos pela palavra e não pelas armas. Esta busca da paz vai depender da aceitação das relações interculturais. Dentro dessa diretriz, o ano de 1995 foi declarado pela UNESCO o ano internacional da tolerância. Jorge Werthein (1999b) reportou-se aos caminhos em uma sociedade marcada pela violência em atendimento aos jovens em conflito com a lei: "Viver a cultura da paz é viver e propagar, diariamente, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos voltados para o respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade". Para tanto, continua Werthein (1999b), é preciso

> [...] recusar a violência em todas as suas formas. É promover os princípios de liberdade, de justiça, de solidariedade, de tolerância e de compreensão entre os povos, os grupos e as pessoas.

Lembra que o símbolo desse compromisso é o *Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência.*

Nessa perspectiva da cultura da paz, entenda-se a democracia em relação com o processo educativo. Em termos educacionais, é acesso à escola por todos ou para o maior número possível; é processo de ensino propondo uma abertura que possibilite a discussão que suplante o autoritarismo; e é sucesso escolar pela permanência na escola, sem abandonos ou repetências.

Direito ao meio-ambiente

Nesse contexto da mundialização insere-se o meio-ambiente, compreendido inicialmente como conjunto sistemático dos elementos biofísicos do meio necessário à vida e à qualidade de vida, como ar, água, solo, flora, fauna ou bens criados pelo homem, tais como: arquitetura, tecnologia, organização racional do espaço. Já no enfoque da educação ambiental, esses elementos são precisamente aqueles inseridos no centro de vida da pessoa. Torna-se um pólo de interação à base do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Por fim, considere-se o meio-ambiente do indivíduo que aprende, ao mesmo tempo, meio e terreno pedagógico, objeto, agente e fim da aprendizagem. É oportuno recordar a Conferência de Tbilisi, em 1977, que concebeu:

> [...] educação ambiental é um processo contínuo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 1998, p. 83; LEGENDRE, 1993, p. 460)

Do ponto de vista jurídico, o meio-ambiente, como um bem público essencial, confere ao Estado o controle de diversas formas: preservação,

restauração e manejo ecológico; preservação da diversidade e integridade do patrimônio genético do país; definição dos espaços territoriais a serem protegidos; exigência de estudo do impacto ambiental nas atividades e empreendimentos potencialmente causadores de sua significativa degradação; controle de substâncias que comportem risco à vida, à qualidade de vida e ao próprio meio-ambiente; e proteção da flora e da fauna. Afeta, enormemente, o meio-ambiente o desenvolvimento econômico. (SILVA, 2000)

A sustentabilidade do desenvolvimento

Objetiva o desenvolvimento sustentável atender às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras. O desenvolvimento econômico, como aumento das quantidades globais explorando ao máximo os recursos naturais, provocou sérios problemas: alterações climáticas, efeito estufa, buraco na camada de ozônio, alterações da superfície da terra, desflorestamentos e queimadas, erosão do solo e desertificação. Superando essa concepção predominantemente econômica, exploratória ou predatória, alcança-se a sustentabilidade. A cooperação e a ajuda internacionais destacam a integração. Os seus objetivos são mais avançados quando se encara como uma estratégia para se sair da rota da miséria, da exclusão social e econômica, do consumismo, do desperdício e da degradação ambiental. O desenvolvimento sustentável para a CETREL (1998, p.16) deve

> [...] compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com as necessidades de preservação do meio-ambiente e dos recursos naturais, de modo a assegurar a sustentabilidade da vida na Terra.

Encarado na vertente rural, como fez Luiz Paulo Almeida Neiva (2000, p. 30):

> [...] há um deslocamento real em direção ao uso racional e ao manejo de todas as unidades territoriais (microrregiões), no sentido de se alcançar uma perspectiva de longo prazo. Mudanças que compreendem recolocação no uso, no acesso à base natural, nos aumentos e nas diversidades dos produtos.

Visto local e municipalmente, conforme Sérgio Buarque (1999):

> [...] o desenvolvimento local é um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população.

Educação global para a compreensão internacional

A globalização efetiva-se no largo campo das relações internacionais que ficam cada vez mais próximos pelas comunicações e transações econômicas e financeiras. A educação na perspectiva planetária conduz à compreensão internacional com o compromisso para a construção de uma sociedade na busca da paz.

Pode-se chamar a educação de intercultural quando visa a formar pessoas capazes de apreciar diferenças daqueles que convivem em uma sociedade multicultural. Não apenas denominar, mas também avaliar os contatos dessas culturas para que a diversidade se torne um elemento positivo, enriquecedor da vida social e econômica. É bem o caso da sociedade brasileira, composta não somente de indígenas, de afrodescendentes e luso-descendentes, mas também de inúmeros outros povos como japoneses, italianos, germânicos, espanhóis, galegos, eslavos, árabes, chineses. Selecionam-se algumas categorias para a análise intercultural: etnia, minoria, etnocentrismo, esteriótipo, preconceito, discriminação, raça, racismo, intolerância, integração, identidade e diferença. Por envolver a economia, as finanças, as tecnologias, o processo atinge as relações sociais e a cultura. No cenário internacional, destaca-se como figura mais importante a corporação transnacional.

O mundo se unificou de modo desigual, mas unificou-se, pondera Lionel Jospin: "Contudo devemos estar vigilantes para que essa globalização seja civilizada, harmonizada, regulada. É necessário que haja regras na economia mundial" (MORAES, 2001). Poucos são os globalizantes e muitos, os globalizados.

Chacon (1998, p. 34) encara a globalização e os estados transnacioais, como o império estadunidense e o soviético. Examina-os nas suas relações empresariais e culturas nacionais, pois, o "Estado é mais uma expressão da cultura, produto e protetor da identidade nacional".

Os países constituem-se em comunidades econômicas e regionais de nações européias, africanas, asiáticas e americanas: União Européia; as comunidades regionais asiáticas – South Asian Association for Regional Cooperation (SAARC), Association of South-East Asia Nations (ASEAN), Banco Asiático de Desenvolvimento; as comunidades regionais africanas – Organização da Unidade Africana, as Comunidades Econômicas dos Estados da África Ocidental e da África Central; a NAFTA (North Americ Free Trade Agreement), o Mercosul, a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), são as possibilidades do direito comunitário (ROSA, 1998) que poderão estabelecer regras, normas e princípios para um mundo em crescente processo de globalização.

Educação global frente à globalização

O objetivo da educação global é favorecer a compreensão das múltiplas dimensões. A educação, como poder condicionado em face da complexidade da globalização, constitui-se em processo amplo, difícil, que envolve a dinâmica das comunicações quase instantâneas aos eventos ocorridos por toda parte e as transações econômicas e financeiras, formando sólidas cadeias produtivas.

Prospectivamente, que poderá fazer a educação em um mundo que precisa tanto de paz, de respeito aos direito humanos e de justiça social

como corretivo das desigualdades sociais? Gay McDougall, ativista anti-racismo norte-americano, em recente entrevista (BARRETO, 2001), testemunhou que a globalização tem aspectos negativos e, potencialmente, possui aspectos positivos. Até o momento têm prevalecido aqueles pelo reforço aos padrões de racismo e de discriminação racial.

> Mas ao mesmo tempo, a globalização também faz com que as populações excluídas ou discriminadas racionalmente em todo o mundo possam fazer contatos entre si e pensar estratégias em conjunto. Isso pode ser uma força positiva da globalização. (BARRETO, 2001)

A educação precisa ainda repensar o papel das comunicações eletrônicas, pois, para o exercício pleno da cidadania deve-se possuir uma efetiva experiência na área de informática. A escolarização implica em informatização. Considerando que a informatização é parte da escolarização e da alfabetização, tudo deve ser operado de forma muito simples. O conhecimento elaborado pela universidade deve ser decantado, retirado o jargão acadêmico, para ser ensinado. O elevado grau de competitividade imposto pela globalização, afirma Jorge Werthein (1999a),

> [...] ampliou a demanda por conhecimentos e informações. As mudanças que já se efetivaram ou estão em curso atingem toda a estrutura social, gerando incertezas crescentes quanto ao futuro.

Em decorrência, a educação passou a ocupar posição estratégica no processo de competitividade.

A comunicação e as transações econômicas aproximaram as relações pelo estabelecimento dos sistemas globalizantes. São blocos continentais que alteram sensivelmente os parâmetros de ensino e induzem novas políticas educacionais. O Mercosul, por exemplo, estimulou o uso do espanhol como língua estrangeira moderna. Dessa maneira, precisa-se tanto do inglês como referencial científico, comercial e informativo,

quanto do castelhano para as negociações no hemisfério, entre outras motivações. (BOAVENTURA, 1998d)

O ideário da educação global, como foi visto, acompanha as mutações internacionais para a compreensão ampla dos direitos do cidadão no mundo. O mundo global talvez desenvolva, embora lentamente, uma cidadania também global, pelo menos por blocos de nações. Viver a cultura da paz para diminuir os conflitos, aprender a conservar os recursos naturais sem comprometer o futuro das gerações, são qualificações que a escola pode desenvolver, contanto que não esteja demasiadamente atrelada aos ditames do Estado. Observa-se que as organizações não lucrativas que compõem a sociedade civil estão educando mais livremente o jovem cidadão pelo acesso à crítica, pela utilização de didáticas não convencionais, pelo emprego da mídia no processo de aprendizagem – o jornal na escola é um exemplo –, pelo uso das artes, enfim, "pelo fazer com o aluno", sejam jovens, adolescentes ou adultos. Tudo isso remete a uma educação global na escala planetária, com os recursos das comunicações e das transmissões possíveis e sensíveis. Educação, resposta para um mundo inevitavelmente globalizado.

Referências

BARRETO, F. União Global x racismo. **A Tarde**, Salvador, 29 abr. 2001. Caderno 2, p. 1. Entrevista concedida por Gay McDougall.

BOAVENTURA, E. Abertura planetária da educação global. **A Tarde**, p. 8, 5 mar. 1998a. Caderno 1.

______. O doutorado em Educação da Universidade do Québec: interdisciplinar e multicampi. **Canadart**, Salvador, v. 4, p. 35-52, jan./dez. 1996.

______. Para além da educação básica. **A Tarde**, p. 8, 25 jun. 1998b. Caderno 1.

______. Para além das fronteiras. **A Tarde**, p. 8, 3 nov. 1998d. Caderno 1.

______. Por que educação na perspectiva planetária? **A Tarde**, Salvador, 5 jul. 1998c.

______. ; PERISSÉ, P. Educação e globalização: uma perspectiva planetária. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 22, p. 83-90, jan./mar. 1999.

BUARQUE, S. C. **Metodologia de planejamento de desenvolvimento local e municipal sustentável.** Brasília: IICA, 1999.

CETREL. Empresa de Proteção Ambiental. E**lementos para a compreensão das questões ambientais**. Camaçari, BA, 1998.

CHACON, V. **Globalização e estados transnacionais:** relações internacionais no século XXI. Brasília: Arko Advice, 1998. (Cadernos da Política Comparada).

CORBO, C. L'école des prochaines années: perspective planetaire, neolibéralisme et identifié collective. In: HRIMEC, M.; JUTRAS. (Ed.). **Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire.** Sherbrooke, QC: CRP, 1997, p. 29-37.

DÉCIMO, T. Globalização dá uma força para o espanhol. **O Estado de S. Paulo**, 3 maio 1998.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1998.

É MAIS fácil falar espanhol do que convencer os vizinhos a aprender português. **Folha de S. Paulo**, 20 nov. 1998. Cotidiano 3/8.

HRIMEC, C.; JUTRAS, F. **Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire**. Sherbrooke, QC: CRP, 1997.

LESSART, C; DESROCHES, F; FERRER, C. Pour um monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. **Révue des Sciences de l'Éducation, Montréal**, v. 23, n.1, p. 3-16, 1997. Numéro thématique.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2. ed. Montréal: Guérin, 1993. (Le Défi Éducatif Collection).

MISGELD, D. L'Éducation mondiale dans une perspective locale. **Révue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 23, n. 1, p. 61-76, 1997.

MORAES, M. S. de. Globalização deve ser "civilizada", diz premiê. **Folha de S. Paulo**, 7 abr. 2001. Folha Mundo, A15.

NEIVA, L. P. A. **A intervenção do Estado no desenvolvimento local**: o caso de Canudos: Açude Cocorobó. 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias) - Escola de Agronomia, Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas.

ROSA, P.V.F. **Direito Comunitário**: 1000 questões. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1998.

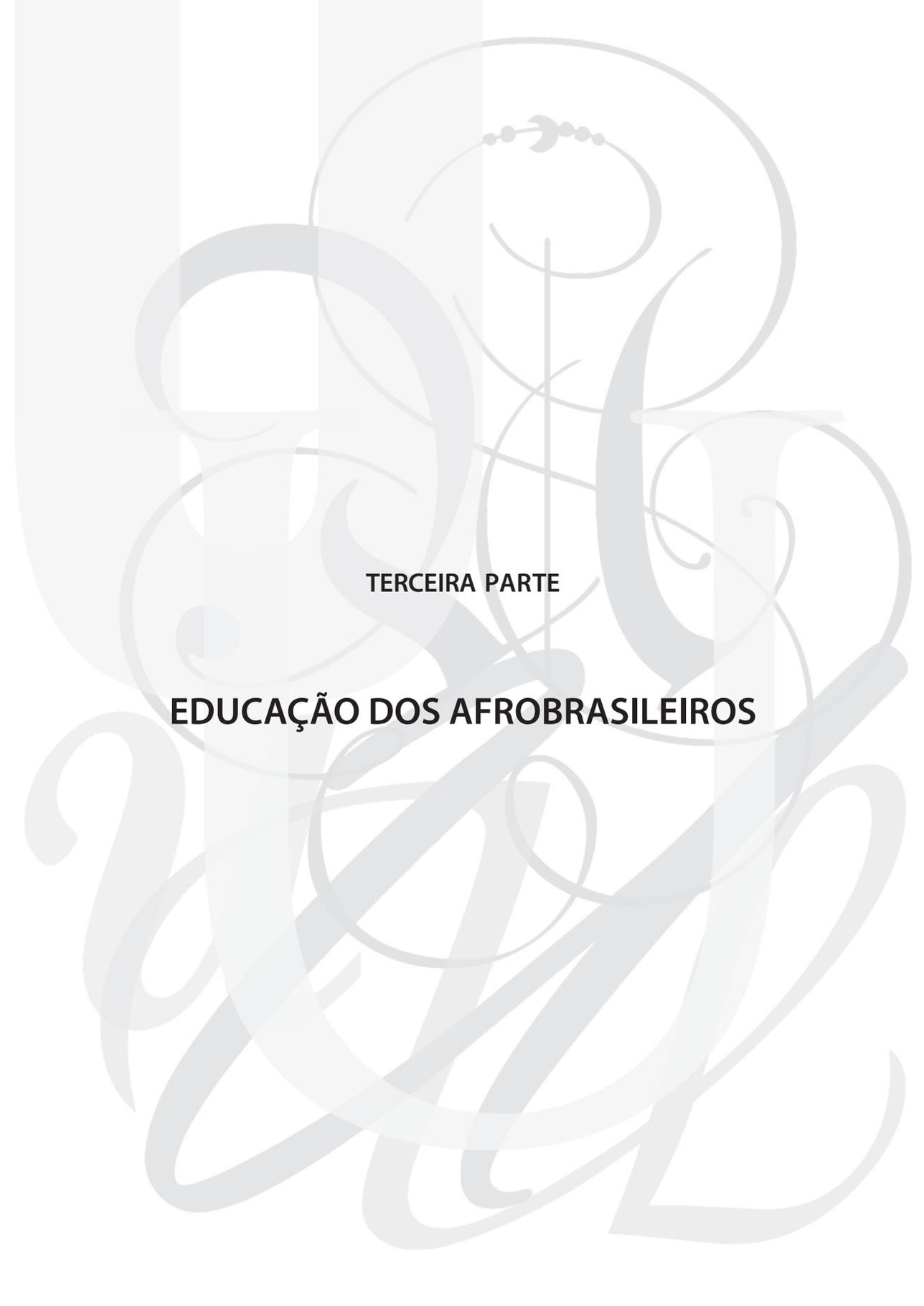
SAUVÉ, L. L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origins théoriques et applications à la formation des enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 23, n. 1, p.169-187, 1997.

SELBY, D. Global education in the 1900's: problems and opportunities – visions of 2001. **Global Education**, p. 2-8, jan. 1993.

SILVA, L. C. C. da. **A efetividade do direito ambiental brasileiro, a partir da concepção de Ockham**: estudo de caso da comunidade de Interlagos (Bahia,

anos 90). Salvador, 2000. Projeto de Pesquisa do Doutorado em Direito – Ciências Jurídicas e Sociais.

WERTHEIN, J. Educação, emprego e cidadania. **Folha de S. Paulo**, p. 3, 3 fev. 1999a. Opinião. Caderno 1.

_______. Por uma cultura da paz. **Folha de S. Paulo**, p. 3, 30 jul. 1999b. Opinião. Caderno 1.

TERCEIRA PARTE

EDUCAÇÃO DOS AFROBRASILEIROS

ESTUDOS AFRICANOS NA ESCOLA BAIANA

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA[1]

No seminário promovido pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de 28 a 30 de maio de 2003, sobre experiências educativas com a cultura afro-brasileira, relatamos a implantação dos Estudos Africanos na escola fundamental média baiana, ocorrida nos anos 80. Esse nosso relato foi embasado na assertiva de que a educação estaria comprometida se não estivesse assentada na realidade histórico-cultural da sociedade a que se destina. Firmada nesta convicção, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, gestão 1983-1987, instituiu a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, precedida do Curso de Especialização em Estudos da História e das Culturas Africanas para habilitar docentes no ensino dessa matéria. Desenvolvemos uma iniciativa pioneira e condizente com as tradições afrobaianas.

A Secretaria foi desafiada por segmentos expressivos de instituições vinculadas à cultura negra. A criação da disciplina não deixou de ser uma resposta política às diligências do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que solicitou ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA), em 8 de agosto de 1983, a sua inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio. Nesse mesmo sentido, agiram as entidades negras de Salvador e do

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. *Revista da Faeeba - Educação e contemporaneidade,* Salvador, v. 12, n.19, p. 41-51, jan./jun. 2003.

Estado da Bahia solicitando a inclusão da matéria na proposta curricular. Ambos os requerimentos fundamentaram-se nas raízes históricas, nas relações entre Brasil e África, no intercâmbio com vistas ao crescimento dos estudos afro-brasileiros, na necessidade de resguardar a memória do País e, em especial, da Bahia, na caracterização da identidade e da diferença do povo e da cultura baiana.

Ao relatar essa experiência, 20 anos decorridos, como ex-secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia que homologou os atos e liderou a iniciativa, não é despercebido ressaltar as ricas e plúrimas manifestações dos afrodescendentes. A institucionalização da disciplina visou a aproximar a escola pública, oficial, formal e regular, do seu envolvente contexto cultural. O objetivo da Secretaria de Educação era eminentemente pedagógico, precisamente, conscientizar-se do passado e das perspectivas do futuro, recepcionando o portentoso *background* africano para formar pessoas mais ajustadas à sua cultura. Particularmente, para a Bahia, o que interessa sobremodo é poder contar, pedagogicamente, com expressivo contingente negro que tanto marca as nossas manifestações religiosas e sociais.

Encerramos a nossa participação no Seminário expondo o plano cronológico do processo de implantação. Primeiramente, o CEE/BA recebeu, analisou e aprovou a inclusão da disciplina, conforme parecer do conselheiro monsenhor José Hamilton Almeida Barros. Ato contínuo, o secretário dirigiu-se ao Conselho das Entidades Negras da Bahia, comunicando a decisão do colegiado da Educação. Em segundo lugar, por sugestão do grupo de professores participantes, criou-se a Assessoria de Estudos Africanos, junto ao gabinete do secretário, e ao Centro de Estudos Afrobaianos, na UNEB.

Uma etapa decisiva constituiu-se na realização do Curso de Especialização em Introdução aos Estudos de História e Culturas. Os documentos reunidos para o presente relato demonstram momentos significativos da inovação. Destacamos duas partes: em um primeiro momento, resumiremos a proposta de inclusão da disciplina e, em

seguida, o Curso de Especialização voltado à formação de professores a fim de ministrá-la.

Proposta de inclusão da disciplina

As proposições do Centro de Estudos Afro-Orientais e das entidades negras

O Conselho Estadual de Educação da Bahia recebeu a solicitação de inclusão da disciplina em 1º de agosto de 1983, encaminhada pela diretora do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO), professora Yeda A. Pessoa de Castro. A direção do CEAO tomou essa iniciativa como órgão executor do Programa de Cooperação Cultural Brasil-África, arguindo as seguintes considerações:

a) as raízes históricas do Brasil e especificamente da Bahia;
b) a evolução histórica e as características étnico-demográficas da sociedade baiana;
c) a densidade de componentes culturais africanos na composição da cultura baiana;
d) a permeabilidade étnica e cultural da estrutura social da Bahia;
e) o atual estágio das relações político-econômicas e culturais entre o Brasil e a África;
f) as dimensões contemporâneas das relações inter-étnicas da cultura baiana;
g) a política da União desenvolvida através de programas de intercâmbio cultural, visando ao crescimento dos estudos afro-brasileiros;
h) a necessidade de efetivamente resguardar a memória do País e do Estado da Bahia e firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura baiana;

i) a receptividade do professorado de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) e do público em geral ao curso ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford, de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas”, cabendo salientar que foi o primeiro curso desse teor oferecido no Brasil;

j) a existência de pessoal habilitado no magistério público de 1º e 2º graus para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no campo dos estudos africanos; e

k) a existência de um convênio celebrado, em 1974, entre a União, o Estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Município de Salvador, para a execução de um Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros (CEAO, ofício N. 183, de 1º de agosto de 1983).

Por sua vez, referendando o pedido da direção do CEAO/UFBA, as entidades negras de Salvador e do Estado da Bahia reforçaram a inclusão da disciplina no currículo do sistema de ensino, nos seguintes termos:

1) a população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana;
2) o Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três constituintes da nação brasileira;
3) a ausência do estudo da História e da Cultura negra, nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil;
4) existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos sobre Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativa dos Movimentos Negros e da Universidade através do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, e

5) as relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhecimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana. (OFÍCIO das entidades negras, 10 de março de 1984)

As entidades negras fazem referência ao ofício enviado pelo CEAO ao Conselho de Educação. Assinaram o documento as seguintes entidades: Sociedade Protetora dos Desvalidos; Movimento Negro Unificado-BA; Adé Dudo; Versos Negros; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (GEAB); Grupo Cultural "Os Negões"; Ilê-Aiyê; Olodum; Urunmilá; Grupo Negro do Garcia; Sociedade São Jorge do Engenho Velho; Núcleo Cultural Niger-Okan; Legião Rasta; Associação Centro Operário da Bahia. Ambas as reivindicações expressas nesses dois documentos foram encaminhadas à apreciação do Conselho Estadual de Educação, instância deliberativa e normativa competente para decidir sobre a recepção da nova matéria pedagógica.

Apreciação e aprovação dos requerimentos pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia

O Conselho apreciou a proposta, tendo o plenário aprovado a solicitação em 20 de maio de 1985, conforme parecer do conselheiro monsenhor José Hamilton Almeida Barros. Participou da transmissão a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas, tendo o CEAO apresentado documentação suplementar (Processo CEE/BA nº 253/1989).

Analisando o parecer CEE/BA nº 089/1985, constata-se que houve dupla fundamentação legal e cultural.

> A Lei 5.692/71 que, modificada no que compete pela Lei 7.044;82, regula os vários sistemas de ensino, define no caput do Art. 4º: "os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".

Em seguida, no art. 5º se declara:

a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento de ensino serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino; e

c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior. Assim se constata que a sem efeito disciplina proposta pelo CEAO – "Introdução aos Estudos Africanos" - como disciplina para a parte diversificada do currículo, tem absoluto respaldo na lei em vigor: pode ela compor o elenco de disciplinas que venham a ser indicadas pelo Conselho Estadual de Educação, como acréscimo ao que é prescrito na Resolução CEE-127/1972 como também pode compor os currículos de 1º e 2º graus das escolas em decorrência de solicitação feita pelos próprios estabelecimentos de ensino.

Após o devido enquadramento da disciplina na parte diversificada do currículo, conforme a legislação em vigor, o relator aduziu as considerações de ordem cultural, sintetizando as razões apresentadas tanto pelo CEAO, como pelas entidades negras:

a) no Brasil, notadamente na Bahia, existe na história de sua formação étnica como na realidade atual de sua cultura, a presença inconteste e plurivalente do negro: o negro é parte integrante da própria realidade do "ser homem";

b) existe, nos diversos setores culturais do País, considerados aqui os níveis sociais, culturais e etários, um interesse, cada vez maior pela compreensão do homem brasileiro e do seu modo de ser e de agir, desde as suas origens;

c) já existem, dentro dos próprios quadros do magistério das escolas oficiais de e 1º e 2º graus, pessoas, não apenas dispostas, mas também habilitadas pelo próprio CEAO para ministrarem as aulas da disciplina Introdução aos Estudos Africanos;

d) a proposta da disciplina a ser oferecida a alunos da 8ª série do 1º grau, objetiva oferecer a tantos alunos, muitos dos quais encontram na 8ª série do 1º grau, em razão da lastimável condição educacional do sistema brasileiro, o ponto final dos seus estudos escolares, uma oportunidade de melhor entenderem a formação psicológica, humana, social numa palavra cultural do povo brasileiro. A operacionalização deverá ser discutida pelo órgão competente da SEC, com o órgão supervisor da disciplina, no caso, o CEAO e as escolas interessadas na implantação, a fim de que se faça de maneira gradual, em vista ao objetivo a ser alcançado (CONSELHO, Parecer, CEE/BA Nº 089/85).

Em face dessa fundamentação, a conclusão do plenário foi pela inclusão da disciplina, devendo ser oferecida tanto na escola de primeiro, como na de segundo graus, particular e pública. A matéria passou a integrar a parte diversificada dos currículos dos respectivos graus de ensino, sem necessidade de aprovação prévia do Conselho de Educação. Eis os termos da conclusão:

> De tudo que se examinou, pode-se concluir que a introdução nos currículos das escolas do Sistema Educacional Baiano, da disciplina Introdução aos Estudos Africanos atende a uma expectativa de grande parte da população interessada na compreensão do ser brasileiro e baiano; para tanto, acresce o fato de que a contribuição do CEAO, seja na preparação como na assistência à execução da programação que se pretende, e que se acha constante do processo, atende perfeitamente ao que se espera da introdução da disciplina nas escolas.
>
> Pelo exposto, somos de parecer que não existe impedimento de ordem legal para que a disciplina Introdução aos Estudos Africanos possa ser

> oferecida, a nível de 1º e 2º graus, por escolas particulares ou da rede oficial, que assim desejem fazê-lo. A referida disciplina pode constar da parte diversificada dos currículos dos supracitados graus de ensino, sem que dependa de prévia aprovação por parte deste Conselho (CONSELHO, parecer CEE/BA, N. 089/85).

Implantação da disciplina

Aprovada a inclusão da disciplina, o secretário de Educação responde ao CEAO e ao Conselho de Entidades Negras da Bahia e os convida para a homologação da resolução do Conselho de Educação. Pela Portaria nº 6.068, de 25 de abril de 1985, determina que o então Departamento de Ensino de 1º e 2º graus (DEPS/SEC) tome providência para incluir a disciplina na parte diversificada do currículo, na rede estadual de ensino.

Reuniões foram realizadas com as entidades e os órgãos envolvidos para discutir a implantação da disciplina, bem assim o curso de formação de professores. De pronto, o Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior a inseriu no seu currículo. O clima favorável de aceitação da inovação fez-se sentir.

Em 20 de março de 1986 (Portaria nº 4.064, de 19 de março de 1986) é criada a Assessoria de Estudos Africanos, no âmbito do gabinete do secretário de Educação, composta dos professores Aracy Santana Santos, Edson Trenzilbo França, Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo, Newton Oliveira Nascimento, Yolanda Paredella Ferreira da Silva (Portaria Nº 4.367, de 25 de março de 1986). A professora Eugênia Lúcia é designada para coordená-la (Portaria nº 5.402, de 15 de abril de 1986).

A participação da Universidade do Estado da Bahia evidencia-se durante todo esse processo de implantação. Assim, em 15 de maio de 1986, cria-se o Centro de Estudos Afrobaianos (Ceab), na UNEB (Portaria nº 6.894, de 15 de maio de 1986).

Curso de especialização para o ensino de estudos africanos

Justificativa

Objetivando capacitar professores para o ensino de nova disciplina, programou-se o Curso de Especialização em Introdução aos Estudos de História e de Culturas Africanas.

Dessa maneira, o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA ofereceu, em convênio com a SEC/UNEB, o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas, visando à habilitação de docentes da rede estadual de ensino, na disciplina Introdução aos Estudos Africanos, como fora instituído pelo Conselho de Educação. O referido curso, em nível de especialização, foi integrado em 420 horas, com carga-horária semanal de 18 horas-aulas, no período de maio a dezembro do ano de 1986, tendo como pré-requisito a licenciatura plena na área de Ciências Humanas – História, Geografia ou Ciências Sociais. Era interesse da Secretaria que as unidades indicassem dois docentes com a qualificação exigida, para efetuar inscrição no Centro de Estudos Afro-Orientais.

A receptividade ao referido curso, ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais em convênio com a Fundação Ford, foi indicativa da validade de novos oferecimentos do curso (BROOKE, 2002, p. 153). A experiência foi demonstrativa de como, por vários caminhos, tem sido buscada a identidade cultural brasileira.

Por outro lado, a decisão do Conselho Estadual de Educação homologada pela Portaria n.º 6.068, de 11 de junho de 1985, do Secretário de Educação e Cultura do Estado, incluindo a disciplina Introdução aos Estudos Africanos na parte diversificada dos currículos de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino, levou o CEAO a envidar

novos esforços, no sentido de habilitar recursos humanos necessários à efetiva implementação da disciplina no sistema de ensino.

Objetivando cumprir seu papel de órgão executor do Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros, além de atender as necessidades da rede escolar estadual, na formação de magistério habilitado para a regência da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, o CEAO, como parte do seu programa de trabalho para o ano de 1986, teve como uma de suas prioridades o oferecimento desse curso de especialização.

Objetivos

O curso de Especialização teve como objetivos:

1) Fornecer uma visão geral e atualizada sobre os povos e países africanos para professores de 1º e 2º graus, carentes desse tipo de informação por deficiência dos próprios currículos oficiais;
2) Contribuir para uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira;
3) Despertar o interesse da comunidade baiana, mediante esses professores, pelo conhecimento da realidade africana aqui proposta;
4) Habilitar esses professores para atender as necessidades de regência da disciplina Introdução aos Estudos Africanos incluída nos currículos das escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino; e
5) Contribuir para um efetivo resguardo da memória do Brasil e da Bahia e para firmar a característica da identidade do povo e da cultura baiana.

Caracterização e clientela

Visando ao atendimento aos objetivos propostos, o CEAO ofereceu dois cursos em níveis diferenciados de especificação:

Especialização, integralizado em 420 horas, para a habilitação de docentes da rede estadual, na disciplina Introdução aos Estudos Africanos. (Quadro 1)

Curso	- Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas
Especificação	- Especialização
Objetivo	- Habilitar professores da rede estadual de ensino para o exercício da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nas escolas de 1º e 2º graus.
Integralização	- 420 horas - Conteúdos específicos - Antropologia, História, Geografia, 360 horas - Metodologia e Prática de Ensino, 60 horas.
Módulo	- 35 vagas
Clientela	- Professores da rede estadual de ensino
Requisito	- Licenciatura plena na área de Ciências Humanas (25 vagas) portadores de diploma de nível superior (10 vagas)
Avaliação	- No processo com observância de frequência e aproveitamento
Periodização	- 1986.1 - abril e junho - 1986.2 - julho a dezembro
Descrição	- O curso dispôs de três disciplinas de conteúdo específico – Antropologia, História e Geografia – que obedeceram ao planejamento comum, de modo que o caráter interdisciplinar permitiu uma compreensão global da temática em estudo. Complementou a parte específica, a carga-horária de Metodologia e Prática de Ensino que objetiva, basicamente, a elaboração de programas, material instrucional e propostas didáticas adequadas à disciplina dos níveis de 1º e 2º graus. Teve como organismos envolvidos UFBA/CEAO/SEC/UNEB.

Quadro 1 - Curso de Especialização

Fonte: Elaborado com o material didático do Curso de Especialização do CEAO/UFBA.

Extensão, integralizado em 120 horas, destinado à comunidade e enquadrado nas proposições da Educação Continuada, com possibilidade de oferecimento de mais de uma turma no decorrer do ano letivo. (Quadro 2).

Curso	- Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.
Especificação	- Extensão
Objetivos	- Atender às solicitações das entidades negras da Bahia, visando à qualificação de monitores para atuarem em grupos comunitários, associações e "escolas livres". - Contribuir para uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira.
Integralização	- 120 horas
Módulo	- 20 vagas
Clientela	- entidades negras/comunidade
Critério de avaliação	- frequência
Periodização	- Turma 1 - abril/maio - Turma 2 - junho/agosto - Turma 3 - agosto/outubro - Turma 4 - setembro/outubro
Descrição	- O curso será disposto em três disciplinas de conteúdo específico – Antropologia, História e Geografia – que obedecem a um planejamento comum, de modo que o caráter interdisciplinar permita uma compreensão global da temática em estudo. Paralelamente aos conteúdos específicos do curso, serão desenvolvidas atividades complementares sob a forma de seminários, palestras, debates, versando sobre temática relacionada ao curso ou sugerida, a partir da realidade e dos interesses da clientela.

Recursos Humanos	- O projeto será desenvolvido com a atuação de uma equipe supervisionada pela direção do CEAO, contando com a participação de elementos dos vários organismos envolvidos.
Recursos Materiais	- Além do material de expediente imprescindível às atividades propostas nesse projeto, cumpre observar que as dificuldades bibliográficas em relação ao tema, necessariamente, levarão a um esforço de aquisição de material instrucional e recursos audiovisuais para o êxito do processo ensino-aprendizagem.
Previsão orçamentária	- As atividades previstas nesse projeto, (Especialização e Extensão) implicam em previsão orçamentária no montante de Cr$ 500.000.000,00 (quinhentos milhões de cruzeiros), assim distribuídos: Pagamento de docentes - Cr$ 300.000.000,00 Material de expediente - Cr$ 100.000.000,00 Eventuais 25% - Cr$ 100.000.000,00 Total - Cr$ 500.000.000,00

Quadro 2 - Curso de Extensão
Fonte: Elaborado com o material didático do Curso de Extensão do CEAO/UFBA.

Organismos envolvidos

O termo de convênio celebrado em 1974 para a execução de um programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros tem levado o CEAO, como seu órgão executor, a procurar envolver em suas atividades todos os organismos signatários. Com relação a esse projeto, a UFBA, através do CEAO, celebrou termos aditivos com a SEC através da Universidade do Estado da Bahia e do Departamento de Educação Continuada. O CEAO dirigiu-se ao ministro da Cultura, solicitando a complementação financeira (OFÍCIO, Nº 25, de 28 de janeiro de 1986).

Abertura do curso

Em 12 de maio de 1986, na aula inaugural na Universidade do Estado da Bahia, tivemos a oportunidade de destacar alguns aspectos na capacitação de professores para o ensino dos Estudos Africanos. (BOAVENTURA, 1987, p. 61-66) Seguem alguns excertos do pronunciamento na aula de abertura do Curso de Especialização.

- Inicialmente, reconhece-se a exigência do resgate de valores socioculturais negados ou esquecidos nos caminhos da história de nosso país, ao tempo em que no trabalho da educação se concretiza um passo na configuração de um Brasil como efetivamente ele é: multirracial e pluricultural. Multiplicidade que encontramos em todos os segmentos, mormente na Bahia.

- A abertura oficial de um curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas assinala não uma inovação em termos pedagógicos, mas, em essência, um indicador de uma modificação de comportamento e de mentalidade, que, como sabemos, é uma categoria cuja mudança demanda um tempo estruturalmente de longa duração. (BRANDÃO, 2002, p. 19)

- Resultam o curso e a disciplina da redução local e temporal de um processo que, para evitar alongamentos maiores, situaremos a partir dos anos 20, tendo como alguns pontos de referência o Renascimento Negro, nos Estados Unidos, de 1920 a 1940, com Dubóis e Hugles à frente, enfatizando a crença na igualdade entre as raças e na história do negro. O negro se aceita, assume a sua cor negada, busca a afirmação cultural, moral, física e psíquica. O médico Price Mars, haitiano, reconhece oficialmente, nas origens negras e africanas da cultura do Haiti, uma maneira de devolver a memória ao povo negro. Os movimentos da negritude na América e na Europa despertaram a memória e a dimensão histórica tiradas aos negros.

A revista *Étudiant Noir* 1934, criada na França, congrega estudantes negros em Paris sem distinção de origem, apontando como a volta às

raízes africanas meio de libertação do negro. Destacam-se Aimé Césaire, martiniquense, Léon Daamas, guianense, e o próprio Leopold Sedar Senghor, senegalês.

Esses e outros movimentos referidos puderam determinar os objetivos da negritude: a) o desafio cultural do mundo negro, em uma palavra, a identidade; b) o protesto contra a ordem colonial; c) a emancipação política dos povos africanos: d) a construção de uma civilização do universal, como queria René Maheu, diretor-geral da Unesco, isto é, o encontro de todas as outras civilizações.

Cheik Anta Diop fala na valorização do histórico, do linguístico e do psicológico. Assim, quer esteja o negro na África ou em diáspora, precisa sempre do estudo da sua história para encontrar o passado ancestral e reconquistar o seu lugar no mundo moderno.

Ainda Aimé Césaire concebe a negritude como identidade, fidelidade e solidariedade. Identidade ao assumir-se como negro. Fidelidade, a ligação com a origem ancestral, o conhecimento da herança africana. E solidariedade que é a civilização do universal. Insiste o autor na construção de uma nova sociedade, onde todos os mortais poderão encontrar o seu lugar.

Para a Bahia é sumamente significativa a criação da disciplina na parte diversificada do currículo das suas escolas. É um ato que consideramos da maior importância cultural. Ajusta-se a educação à cultura. O currículo das escolas baianas passa a refletir ou a expressar um dos componentes mais ricos e poderosos do *background* da nossa terra.

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura vem, desde o início da nossa gestão, em 1983, atuando no sentido de que o pedido de criação da disciplina sobre os estudos africanos, por várias entidades negras e do Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, fosse aceito.

Enfatiza-se, por um lado, o acerto da decisão do Conselho de Educação e, por outro, as medidas que a Secretaria já vem tomando

para operacionalizar esta determinação. Dentre elas, caberá a Colégios como o Lomanto Júnior, em Itapuã; Newton Sucupira, em Mussurunga; e o Duque de Caxias, na Liberdade, tomar a iniciativa de fazer constar a disciplina nos seus currículos.

Os problemas que se colocam são os dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias. Definir as suas metas talvez seja o problema mais difícil, pois elas implicam na renovação dentro do atual currículo, com impacto marcante nos Estudos Sociais. Talvez seja esse o objetivo maior. A consciência da *negritude* será o objetivo mais desejado pelos grupos militantes. A propósito, Kabengele Munanga (1996, p. 231), observa no seu Negritude, usos e sentidos:

> É através de educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história [...] Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, de neve e do inverno que viu da história e da geografia das metrópoles, o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Criticamente concebida, a disciplina Estudos Africanos implicará numa revisão da História, da Geografia, da Organização Social e Política Brasileira, com base nas revisões e nas novas dimensões antropológicas.

Quanto ao conteúdo, trabalha-se a História e Cultura Africanas em torno de três áreas específicas – Antropologia, História e Geografia. Trata-se, portanto, de matéria interdisciplinar, de caráter revisionista e criativo. A História da África, das relações afro-brasileiras, da diáspora negra, do emprego da força negra de trabalho no processo produtivo brasileiro, quer na Colônia, quer no Império como na atualidade, tudo isso mostrará novas perspectivas que trarão impacto novo à educação.

Além dos objetivos e conteúdos, há de se pensar concretamente nas estratégias. Primeiramente, na sua posição no currículo. Duas

alternativas bem claras se esboçam: uma disciplina nova, como foi a opção da Bahia, ou conteúdos afro-brasileiros distribuídos nas atuais disciplinas da área de Estudos Sociais. Consideramos que a unidade de conteúdos concentrada em uma disciplina será como uma cunha a renovar, a revisar, a reestruturar as demais disciplinas da área.

Ao concluir a aula inaugural do Curso de Especialização, resumimos os seguintes pontos:

São diversos os pontos de vista que encaram o problema do negro e a educação. O que se pretende com os Estudos Africanos é o seu papel pedagógico mais profundo, a longo prazo, mais formativo do que informativo.

Criar a disciplina foi um passo. Estabelecer o curso para preparar os professores foi outro, tão importante quanto o primeiro.

A densidade cultural baiana e os pressupostos em que o processo de conscientização da negritude foi aqui lançado servem de base para o curso que ora se inicia.

Características étnico-demográficas da nossa sociedade e a força dos elementos culturais africanos na composição da cultura baiana fundamentam a nossa decisão.

É preciso firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura de nosso Estado.

E o presente curso vai ajudar esse longo processo de afirmação. Não há dúvidas, pois começamos com a ajuda valiosa do CEAO, da UNEB, da UFBA e da Secretaria da Educação e Cultura.

Apreciação e conclusão

Decorridos 20 anos da tentativa de inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo da escola fundamental e média baiana, o presidente da República sancionou, em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura

afro-brasileira nas escolas fundamentais e médias. Conforme o novo dispositivo legal, tanto o estudo da história da África como dos africanos deverão ser contemplados; da luta dos negros no Brasil, bem assim a cultura afro-brasileira gerada desses embates, na formação da sociedade nacional, caracterizadamente mestiça e tropical. Objetiva, assim, resgatar a "contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil". Os conteúdos referentes à história da cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura Brasileira e História do Brasil (QUEIROZ, 2002, p. 17). Alterada a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B. Estes determinam que no calendário escolar o dia 20 de novembro[2] será o Dia Nacional da Consciência Negra. É um passo, uma conquista e uma mudança nas relações educacionais que precisam ser efetivados em programas, em cursos e na preparação de professores.

O que poderá ser feito pelo ensino da cultura negra para a conscientização das pessoas quanto ao passado e às perspectivas do futuro? No caso da Bahia, que conta com um contingente expressivo de negritude, estamos ao lado de suas manifestações religiosas, educativas e sociais, considerando que a problemática negra tem um fundo religioso marcante. (PRANDI, 1999, p. 93)

Em plano nacional, inova-se com a inclusão da história e da cultura afro-brasileira como matérias por força de lei. Cabem-nos, no âmbito estadual e municipal, o debate, a discussão, o planejamento e o preparo de professores para o ensino da cultura e da história afro-brasileira. (ver Anexo: Cronologia da disciplina, Eugênia Lúcia Viana Nery).

[2] Vinte de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que se transformou em um grande ícone da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade.

Anexo: cronologia da disciplina

Eugênia Lúcia Viana Nery

Cronologia da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo das escolas de 1º e 2º graus do Estado da Bahia.

1978 – Movimento Negro Unificado faz solicitações ao Ministério da Educação (MEC) no sentido da inclusão de História da África nos currículos de ensino da escola brasileira.

1982 – Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford oferece para professores de 1º e 2º graus o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas (primeiro oferecido no Brasil).

1983 – Exposições de motivos do Centro de Estudos Afro-Orientais ao Conselho Estadual de Educação justificando a solicitação quanto a incluir a disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino.

1984 – Entidades negras da Bahia, atendendo solicitação do Movimento Negro Unificado (MNU) assinaram um documento solicitando ao secretário de Educação do Estado da Bahia a inclusão nos currículos de 1º e 2º graus da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, ao tempo em que referendavam igual solicitação do Centro de Estudos Afro-Orientais feita em 1983.

1985 – Conselho Estadual de Educação aprova em plenário o parecer do padre José Hamilton Almeida Barros favorável à inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo da escola de 1º e 2º graus, (indicação do CEAO como órgão de habilitação dos docentes para a disciplina).

– Portaria nº 6.068/85 do secretário da Educação e Cultura determinando a inclusão da disciplina.

– Reunião com representação da Secretaria de Educação (SEC), entidades negras e CEAO para discutir a implantação da disciplina e o curso de habilitação para professores.

– Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior inclui oficialmente no currículo a disciplina Introdução aos Estudos Africanos.

1986 – Portaria nº 4.064/86 do secretário da Educação e Cultura cria a Assessoria de Estudos Africanos no âmbito do GASEC – Gabinete do Secretário.

– Portaria nº 4.367/86 do secretário da Educação e Cultura designando os professores Arany Santana Santos, Edson Transillo França, Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo, Newton de Oliveira Nascimento e Yolanda Paradella Ferreira da Silva para compor a Assessoria de Estudos Africanos.

– Portaria do secretário da Educação e Cultura designando a profª. Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo para exercer a função de coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos.

– Gestões finais entre SEC, CEAO, UNEB e entidades negras para operacionalizar o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.

– Aula inaugural do curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas proferida pelo secretário de Educação e Cultura, professor Edivaldo Machado Boaventura.

Referências

ARAÚJO, Paulo Coelho. **Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da capoeira**. Maia: Instituto Superior de Maia, 1997.

BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Faces da tradição afro-brasileira**: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Introdução aos estudos africanos**: documentos. Salvador, 1986.

BOAVENTURA, Edivaldo. O ensino da cultura afro-brasileira. **A Tarde**, p. 10, 17 jan. 2003a. Opinião.

______. História e cultura afro-brasileiras. **A Tarde**, p. 10, 30 jan. 2003b. Opinião.

______. **Tempos construtivos**. Salvador: Arpoador, 1987.

BRANDÃO, Adelino. **Direito racial brasileiro**: teoria e prática. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Palmares em ação**. Brasília, 2002. v. 1, n.1.

BROOKE, Nigel. Perspectivas dos estudos negro e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EDUFF, 2002. (Cadernos Penesb, 4).

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 1998.

______. **Capoeira na Universidade:** uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Secretaria da Educação [Coordenação de Educação Superior]. Salvador: EGBA, 1996.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógicas** – as crianças do Apo Afonjá. Salvador: EDUFBA, 1999.

MENEZES, Jaci Ferraz de. **Igualdad y libertad pluralismo y cidadania**: el acceso a la educacion de los negros y mestizos em Bahia. 1997. 413 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Católica de Córdoba, Argentina.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteira da igualdade no ensino superior**: excelência e justiça racial. Tese. 85f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Universidade São Paulo, 1996.

______. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). **Relações raciais e educação:** a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: EDUFF, 2000. (Cadernos Penesb, 3).

______. **Relações raciais e educação:** temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002. (Cadernos Penesb, 4).

PRANDI, Reginaldo. Referências das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Org.). **Faces da tradição Afro-Brasileira:** religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). **O negro na universidade.** Salvador: Novos Toques, 2002. A Cor da Bahia – Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia.

SALVADOR. Câmara Municipal. **Mãe Hilda:** a história da minha vida. Salvador: Egba, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Educação e os afro-brasileiros:** trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Novos Toques, 1997. (A Cor da Bahia – Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia).

O TERREIRO, A QUADRA E A RODA

FORMAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA EM SALVADOR[1]

Esta coletânea é uma homenagem à professora Eugênia Lúcia Viana Nery. Não somente pelo que projetou para a sua tese e que titula esta publicação, mas também pelo ensino da História da África e por muito que realizou em prol da educação na Bahia. A educação da criança negra é a questão central de sua proposta de tese, que vinha desenvolvendo com entusiasmo e compromisso. Após o seu falecimento, em 11 de janeiro de 1995, guardei proposta e memorial, aprovados no exame de qualificação, com intenção de publicá-los.

Em vez de editá-los em opúsculo, a idéia evoluiu e o projeto da sua tese doutoral germinou esta coletânea composta de estudos relacionados com problemas da educação afro-brasileira, como mais uma contribuição do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em torno desse compromisso acadêmico de Eugênia Lúcia, gira o conjunto dos textos que lhe servem de companhia, elaborados por Maria Stella Azevedo, Vanda M. da Silva, Carlos Roberto Petrovich, Ana Célia da Silva, Narcimária C. do Patrocínio Luz, Maria de Lourdes Siqueira, Delcele M. Queiroz, João Pereira Leite, Amélia V. de S. Conrado, Kabengele Munanga, Clélia Neri

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Apresentação. In: BOAVENTURA, E. M.; SILVA, Ana Célia (Org.). *O terreiro, a quadra e a roda*: Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2004, p. 9-13.

Côrtes, Joseânia Maria Freitas, Sandra Maria Bispo e do relato com a experiência da disciplina Introdução aos Estudos Africanos.

Atinente à contribuição de Eugênia Lúcia para a cultura negra, é importante pontuar a sua caminhada docente, especialmente pelo conhecimento da história africana e pioneirismo do seu ensino, bem assim pela sua vivência e trabalho na comunidade negra. Tudo isso, de certa maneira, encontrou um momento de convergência no seu doutorado, acompanhado bem de perto por mim, seu orientador.

Eugênia Lúcia era antes de tudo uma professora. Com a graça e a inteligência com que Deus lhe dotou, em uma frase muito sua revelava a maestria do seu manejo de classe: "a sala de aula é o meu reino". A sala, o seu reino; e a história não era tão somente ciência e instrumento de trabalho, mas uma apaixonante opção de existência. Foi professora do pré-escolar à pós-graduação. O seu primeiro contato com a magia da criança aconteceu na Escola Chapeuzinho Vermelho. Seguiu-se a descoberta do fazer pedagógico, como ato de amor, transformação e rebeldia, como professora primária no Colégio das Órfãs do Sagrado Coração de Jesus, em 1962. Ingressou no magistério secundário oficial pelo concurso de 1968 e optou pelo Centro Integrado Anísio Teixeira. Com o mestrado em Ciências Humanas, integrou-se ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia da UFBA. Ensinava na Universidade Católica do Salvador e coordenava a Pós-Graduação em História, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), quando do seu falecimento.

Recolhendo algumas de suas ocupações, no Memorial, Eugênia Lúcia registrou as atividades docentes, nos três níveis de ensino - primário, médio e superior – e nos três turnos:

> Nas manhãs, professora de História das adolescentes do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; à tarde, professora primária de órfãs no Coração de Jesus; à noite, professora de universitários na Faculdade Católica de Filosofia da Bahia. Entre 1966 e 1968, nos três turnos, em "territórios" distintos, inapelavelmente envolvida pela sedução da sala de aula.

O início da qualificação acadêmica apontou no estágio em História Contemporânea, na Universidade Federal do Paraná. E, de 1970 a 1973, foi a vez do mestrado em Ciências Humanas, concentrando-se em História Social. Concluiu com a dissertação *Memórias de um revolucionário: uma fonte para o estudo do período 1922-1930*. Para professor assistente da UFBA apresentou e defendeu a tese sobre o *Tenentismo: uma contestação geracional.* Começou nos anos 80 o desenvolvimento de pesquisas sobre a história do negro na Bahia, no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, quando também coordenou a Assessoria de Estudos Africanos, na Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, em 1986. Assim vinculada diretamente ao gabinete do secretário, foi possìvel bem acompanhar seu edificante trabalho. Como coordenadora, foi encarregada de organizar e implantar o Curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas, a fim de habilitar professores da rede estadual de ensino para o exercício da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, nas escolas de primeiro e segundo graus.

Instituído o doutorado na Faculdade de Educação da UFBA em 1991, foi Eugênia Lúcia selecionada para a primeira turma. Cumpridos os créditos e atividades, apresentou sempre papers relacionados com o problema da pesquisa, tais como: *A africanitude baiana: uma reconstrução de historicidade; Urbanização e territorialização em um espaço negro de Salvador; Construção do espaço social e territorialidade na senzala do Barra Preto; Anos oitenta, em Salvador: uma nova dimensão da mulher negra? A mulher Ilê Aiyê; Dimensões do poder em espaços alternativos do fazer educacional.*

Enfim, precisamente em 29 de agosto de 1994, Eugênia Lúcia submeteu-se com êxito aos exames de qualificação com dois documentos, causa desta coletânea: 1) a proposta de pesquisa, intitulada *Formas alternativas de educação da criança em Salvador; o terreiro, a quadra e a roda;* e 2) o memorial circunstanciado de seus títulos e trabalhos acadêmicos. Textos que comprovam a trajetória da professora primária, da licenciada em História e da docente universitária. A experiência de magistério,

sedimentada na Ciência Histórica, confirmou mais uma vez ser a educação um conhecimento aplicado, prático, conforme concebia Aristóteles.

A apreciação da proposta avaliou os cursos realizados pela doutoranda e projetou os seus trabalhos para a elaboração da tese, que infelizmente não chegou a elaborar. Em síntese, tratava-se de uma revisão geral de tudo o que foi estudado e refletido acerca da educação da criança negra, além de uma complementação do que surgira mais recentemente na literatura especializada. Eugênia Lúcia soube apresentar uma proposta altamente inovadora, difícil de execução e sutil na percepção do objeto, demandando vivência e participação no movimento negro.

No fundo, a problemática contrastou e chegava mesmo a contestar a educação escolarizada em frente a outras formas de educação não formais, mais adaptadas ao modo de vida e de proceder, quer no terreiro de candomblé e na quadra do bloco, quer na roda de capoeira. Terreiro, quadra e roda são espaços, distritos, ambientes, modalidades e outras formas de educar com fundamentação cultural mais interativa. Eugênia Lúcia exemplificava esta sua concepção com o respeito referencial e afetivo que o jovem aprendiz de capoeira dispensava sempre ao seu mestre, atitude que não ocorria em relação à professora funcionária pública da escola estadual. Evidente que o tema de sua proposta apontava para a educação não formal e mesmo informal.

Em outras modalidades, Eugênia Lúcia foi encontrar "um fazer educacional com ritos pedagógicos diferenciados, por especialidades dos territórios, porém convergentes para a transmissão e valorização da herança ancestral como afirmativa de identidade". Pois bem, as raças, em uma sociedade de classes como a nossa, têm sido objeto de investigações sociológicas, linguísticas, antropológicas, históricas, políticas e geográficas, todavia, lhes falta abordagens pedagógicas mais consistentes, como a proposta por Eugênia Lúcia. A sua contribuição, se bem que em nível de uma proposta de tese de doutorado[2], que não

[2] Tanto o memorial e como o projeto de pesquisa para o doutorado foram aprovados no exame de qualificação e estão arquivados no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

foi executada, enriqueceu a vertente tematizante da identidade ou da diferença negra relacionada com a educação.

As territorialidades, objeto dessa abordagem – principalmente o candomblé e a capoeira –, têm sido estudadas de diversas maneiras, contudo somos forçados a reconhecer com a autora da proposta que tais estudos não tratam de forma explícita do fazer pedagógico, exercitado e praticado nesses espaços. Era exatamente esse modo de educar diferenciado para uma criança discriminada o que ela buscava.

O foco central do projeto é a criança negra de Salvador frente ao contato com práticas educativas da escola pública, oficial, formal, regular e branca, e com formas alternativas de educação, não sistematizadas e por ela observadas no terreiro, na quadra e na roda.

Transcendendo as possibilidades de execução, o projeto de Eugênia Lúcia é como se fora a bela abertura de uma sinfonia que não chegou a ser composta, valendo, entretanto, pelas suas próprias virtualidades como testemunho, inspiração e compromisso com a educação da africanitude baiana.

HÉLIO CAMPOS E A CAPOEIRA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA[1]

Capoeira na Universidade: Uma trajetória de resistência

O problema central da obra *Capoeira na universidade – uma trajetória de resistência*, de Hélio Campos, é saber como a Capoeira, uma atividade marginalizada pela sociedade brasileira por ser oriunda de uma classe escravizada, conquistou o espaço universitário, considerado nobre, conservador e frequentado pela elite produtora do conhecimento científico. É o problema que o professor Hélio José Bastos Carneiro de Campos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica do Salvador (UCSal), investigou para a sua tese, origem deste estudo.

Faz bastante tempo que Hélio Campos se preocupa com a recepção da Capoeira na educação formal, seja na escola fundamental, seja na superior. Primeiramente, escreveu Capoeira na escola (CAMPOS, 1990), obra bem aceita pela clareza da exposição didática, ilustrações dos diversos passos, movimentos e indicações práticas para o ensino. Somam-se vários outros trabalhos acerca da mesma temática: *A seqüência de Mestre Bimba um método de ensino aprendizado* (1998); *Capoeira um esporte brasileiro* (1997); *Capoeira na UFBA*; *Capoeira e as qualidades físicas* (1994);

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Prefácio. In: CAMPOS, Hélio. *Capoeira na universidade*: uma trajetória de resistência. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo: EDUFBA, 2001.p. 9-13.

Programa curricular de Educação Física para o ensino de primeiro e segundo graus (1986); *Anteprojeto de criação do Curso de Licenciatura em Educação Física na UFBA* (1986). Hélio Campos é não somente licenciado em Educação Física pela UCSal, como também formado pela Academia de Mestre Bimba. No ritual da capoeira, o seu nome de batismo é Mestre Xaréu, detendo outras aprendizagens, a exemplo da especialização em Atletismo (*Lanzamientos*), no México, e em Metodologia do Ensino Superior. Como professor, é titular da Escola de Educação Física da UCSal e adjunto da Universidade Federal, onde já coordenou o Colegiado de Curso e chefiou o Departamento de Educação Física. Na vida docente, tem ensinado Treinamento Desportivo, Metodologia da Educação Física, Ginástica, Capoeira e outras disciplinas. Como estudioso da Capoeira, tem levado a outros centros – Manaus, Curitiba, Aracaju e Porto Alegre – a sua mensagem pedagógica. Dessa maneira, Hélio tem muito contribuído, pelo ensino e pela pesquisa, para o desenvolvimento curricular da capoeira. Cada vez mais vem passando de uma atividade praticada e ensinada em rodas e academias para os departamentos acadêmicos, como uma disciplina formalmente universitária, ensejando pesquisas sobre suas origens, modalidades, práticas, processos e métodos. Como pesquisador, prolonga, assim, a aprendizagem fundante e disciplinada com o grande mestre Bimba. A capoeira é um segmento da riquíssima cultura dos afrodescendentes baianos, em plena expansão e aceitação pelo mundo estudantil e universitário.

Um destaque especial merece o seu trabalho *Capoeira na escola*, (CAMPOS, 1990), como antecedente desta publicação. Pela aproximação didática da antropologia com a educação, os conteúdos programáticos da Capoeira assumem uma posição de componentes do ensino fundamental e médio. Helio define, então, Capoeira como “método de ginástica, genuinamente brasileiro, bem ajustado aos alunos, por ser oriundo de uma manifestação popular, rica de movimento, com substrato cultural e bastante difundido na sociedade”. Preparado como manual para a escola fundamental, não lhe faltaram os quadros de planejamento do ensino

com objetivos, conteúdos e sugestões de atividades clarificadas com ilustrações. O meu caro colega da Faculdade de Educação da UFBA soube transpor do rico substrato cultural baiano esse elemento genuinamente popular para a educação formal, regular e escolar. Resumidamente, em uma primeira etapa, pesquisou a Capoeira para aplicá-la e formalizá-la no ensino fundamental; nessa segunda etapa, dando prosseguimento à linha do inquérito investigativo, prossegue na busca sistemática da Capoeira para o ensino superior.

Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência, perfeitamente concebido nessa linha de pesquisa, é um empreendimento com maior aprofundamento investigativo com emprego de técnicas empíricas mais apuradas. Inicialmente, levanta o problema da origem com duas hipóteses básicas: a Capoeira veio da África para o Brasil ou é mais uma invenção dos antigos escravos baianos? Na revisão da literatura concernente, traça a trajetória histórica da Capoeira, destacando a contribuição ímpar do Mestre Bimba na estruturação da Capoeira regional. A sua figura emblemática domina o texto. Efetivamente, ele foi um mestre, pois soube criar como educador popular um currículo completo com programas e estratégias de ensino. Planejou a admissão, sequências, batizado, esquenta banho, formatura. Formou gerações de praticantes com os estudantes de Medicina pela proximidade de sua academia com a tradicional Faculdade do Terreiro de Jesus. Seja lembrado o exemplo do médico Angelo Decanio Filho, discípulo do Mestre Bimba, que escreveu sobre o significativo contributo desse marcante líder. Há, no texto, uma biografia virtual do seu mestre. É a justificada, confessada e compreensível gratidão docente. Nas diferenciações das múltiplas representações sociais, Helio explana a Capoeira como luta, dança, arte, folclore, esporte, lazer e filosofia de vida. Se a cultura deve ser fundamental para o currículo, a Capoeira regional centra-se no eixo da nossa Educação Física bem brasileira, como autêntica matéria, ministrada academicamente como disciplina e como atividade, com plena aceitação e muito bem-querer

dos alunos. Ao lado dessa Capoeira regional, sistematizada pelo educador baiano Bimba, desenvolve-se a Capoeira Angola.

A recepção da disciplina Capoeira pela Universidade, em face do expressivo valor cultural, educativo e social, não vai perder as suas características essencialmente populares. Ao lado dos clássicos métodos da Educação Física, a Capoeira encontra-se em quase todos os cursos superiores. A tão discutida aproximação da Antropologia ou Etnografia da Educação – Antropologia da Educação – encontra nessa disciplina um conduto privilegiado, efetivo e prático como tudo que é educação. A contribuição para a aproximação pedagógica e antropológica da Capoeira como disciplina acadêmica, objeto deste trabalho, merece todo o apoio da Academia, o outro nome da Universidade. Há muito que a Capoeira é praticada em outras academias, pois o povo gosta mesmo é de academia, muito mais do que de Universidade. O ingresso na academia não precisa dos traumas do vestibular. Na quadra do afoxé, na academia de capoeira, na roda do samba – o original samba de roda – e no terreiro, há muito respeito, disciplina e aprendizagem. A proposta do professor Hélio Campos, Mestre Xaréu, merece todo o apoio da Universidade.

Capoeira regional: a escola do Mestre Bimba[2]

Hélio José Bastos Carneiro de Campos (Mestre Xaréu) conseguiu com a tese de doutorado sistematizar a sua longa experiência em capoeira. Professor de Educação Física, por vocação, encontrou na capoeira uma das motivações do seu magistério. Os trabalhos anteriores – *Capoeira na escola* (1998) e *Capoeira na universidade: uma trajetória de*

---

[2] CAMPOS, Hélio José Bastos Carneiro de. *Capoeira regional*: a escola de mestre Bimba. 2006. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. (exame oral final 25 set. 2006). Banca: Robinson Tenório, Admilson Santos, Luiz Silva Santos, Francisco José Gondin Pitanga e Eusébio Lobo e Edivaldo M. Boaventura, professor-orientador.

resistências (2001) – foram degraus para alcançar o patamar pós-graduado com a dissertação doutoral *Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba* (2006). Acerca da tese como um momento de vida, Remi Hess afirma em *Produzir sua obra: o momento da tese* (HESS, 2005, p. 21, 29):

> [...] na minha perspectiva, o momento da tese é, antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apóia sobre certa erudição em relação a trabalhos anteriores que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se inscreve.

E a tese doutoral foi um desses momentos decisivos na vida acadêmica do professor Hélio Campos.

Com o doutorado, reforçou a sua condição de docente e de pesquisador e abriu amplas perspectivas para prosseguir na investigação. Um primeiro aspecto a destacar é a continuidade do tema. Em face das pesquisas anteriores e, principalmente, com a tese que resultou nesta publicação, delineia-se uma clara linha de pesquisa em Educação Física, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Privilegiou o estudo da capoeira não somente como jogo, mas também como uma categoria do conhecimento abrangente, em conformidade com a sua significação na sociedade baiana. Pela prática docente e pela investigação, Hélio tem trazido para o meio universitário uma temática socioantropológica da maior relevância, não fora ele um dos responsáveis pela introdução da capoeira na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No que concerne à recepção da capoeira como disciplina acadêmica, o autor revela que as primeiras manifestações no currículo universitário aconteceram na Bahia. Ela foi inserida no Programa de Melhoria de Ensino Médio (PREMEM), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFBA, em 1971. Integrou as atividades de Educação Física com plena aceitação pelos alunos. Campos (2006) acentua que o objetivo da disciplina é

> [...] favorecer uma sociabilidade que permitisse suavizar a carga de estudo a que se encontravam submetidos os estudantes. O caráter relaxante e descontraído foi um marco da disciplina,

Cabendo-lhe, juntamente com Raimundo César Alves de Almeida (Mestre Itapoan), ministrá-la em conformidade com a aprendizagem de Mestre Bimba. Uma segunda manifestação acadêmica da capoeira aconteceu também na UFBA, quando da implantação da Prática Desportiva, em atendimento ao Decreto-Lei n. 69.450, de novembro de 1971, que regulamentou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases. Tais dispositivos tornaram obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e graus de escolaridade. É a fase da Educação Física ligada à Superintendência Estudantil, se bem que anteriormente já constava do currículo do Colégio de Aplicação da UFBA. Foram os docentes dessa disciplina, então alocados na Superintendência Estudantil – Alcyr Ferraro, Orlando Hage, Hélio Campos e outros –, que criaram o Curso de Graduação de Educação Física e o respectivo Departamento, na Faculdade de Educação da UFBA. Outro momento favorável à capoeira, no meio universitário, aconteceu no Curso Superior de Educação Física, da Universidade Católica do Salvador (UcSal).

É de Mestre Bimba que trata fundamentalmente este livro. Hélio Campos reconstruiu a sua imagem e a sua metodologia de ensino. Para tanto, ouviu antigos alunos e informantes, reviu a literatura pertinente, analisou a documentação escrita, sonora e imagética. Decantou as principais características da capoeira regional: exame de admissão, sequência de ensino de Mestre Bimba, sequência de cintura desprezada, batizado, roda, esquenta-banho, formatura, jogo de iúna e toques de berimbau. A tese procurou responder ao problema:

> [...] qual era a metodologia de ensino e ação pedagógica que usava Mestre Bimba para ensinar a capoeira regional e quais os desdobramentos na formação educacional, cultural e de filosofia de vida dos seus alunos? (CAMPOS, 2006)

O doutorado proporcionou-lhe os fundamentos para a análise da capoeira regional, suas relações com a política, contexto escolar e universitário onde se exercita a prática capoerística. A temática centraliza-se na liderança carismática do Mestre Bimba, reconhecidamente um dos renovadores do aprendizado da capoeira. Há uma biografia do mestre ínsita neste trabalho. A maior contribuição se encontra na revelação da pedagogia do Mestre Bimba e no contributo para a estruturação da capoeira regional.

Referências

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: Presscolor, 1990.

_____. **Capoeira na universidade**: uma história de resistência. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: Edufba, 2001.

_____. **Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador: Edufba, 2009.

SIDNEY MADRUGA, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO[1]

Com o trabalho *Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira*, Sidney Pessoa Madruga da Silva, procurador da República, contribui significativamente para o debate sobre as ações afirmativas, que tomaram maior visibilidade com a polêmica das cotas para ingresso na universidade. Do surgimento na vida constitucional norte-americana à admissibilidade no Direito brasileiro, há toda uma caminhada polêmica que não faz senão realçar a sua instrumentalidade contra as discriminações de raça, cor, sexo e origem nacional.

Sidney, partindo da temática da igualdade formal e, sobretudo, do relacionamento com a igualdade substantiva, destaca os seus elementos conceituais: compulsoriedade ou voluntariedade e a temporariedade, ou não, das medidas a serem adotadas por órgãos públicos ou privados; concessão de benefício ou vantagem a determinados grupos sociais; busca da igualdade de oportunidades e tratamento; e medidas direcionadas, especialmente, em educação, emprego e saúde. Entendidas, portanto, como um conjunto de políticas públicas e privadas, compulsórias, facultativas ou voluntárias, são direcionadas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, como quer Joaquim B. Barbosa

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Prefácio. In: MADRUGA, Sidney. *Discriminação positiva*: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília Jurídica, 2005. p. 9-11.

Gomes; ainda visam a corrigir os efeitos presentes da discriminação existentes no passado, objetivando a concretização da igualdade de bens fundamentais como a educação e o emprego. Examinadas teórica e praticamente conforme decisões judiciais, elas são exercitadas tanto na administração como na justiça. No contexto jurídico, histórico, sociológico e antropológico, traçado por Sidney, aparece o debate das ações afirmativas e das cotas conjugado com outros elementos, configurando-se, assim, no momento presente, outra etapa abolicionista pela inclusão social na universidade e no emprego de afrodescendentes, indígenas, campesinos e pobres.

Resultantes de iniciativas públicas e privadas, as ações afirmativas ou discriminações positivas, formulação preferida pelo autor, efetivam-se de diversas maneiras: programas preferenciais implementados pelas instituições educacionais, observâncias de normas proibitivas de discriminação, vigilâncias de promoção das minorias. Ressalte-se a sua efetividade na arena educacional pelo acesso à educação superior e nas colocações de empregados.

Dentre muitos outros aspectos, Sidney discute os objetivos, a experiência do Direito Comparado e a natureza das ações afirmativas. São reparatórias ou distributivas? A adoção de medidas compensatórias visa a reparações passadas, portanto, remetem à idéia de dano. Como justiça distributiva, elas promovem a repartição equânime de ônus, direitos, vantagens entre membros da comunidade. Lastreiam-se, como quer Ronald Dworkin, em argumentos utilitaristas pelo aumento de membros de certas raças em posições e profissões, de igual modo, atendem ao multiculturalismo.

Atenção especial merecem as cotas. Assim como o Brasil é tido como o último país do Ocidente a abolir legalmente a escravidão, do mesmo modo chega bastante tarde a adotar as cotas para o ingresso na educação superior. Sidney trata do tema em capítulo especial e busca os antecedentes da reserva de vagas quando o governo Vargas garantiu a presença mínima de dois terços de brasileiros natos em empresas. É a

lei de nacionalização do trabalho de 1930. Mais recentemente tivemos a Lei do Boi, que criou uma reserva de vagas nos cursos de ensino médio agrícola e superiores de veterinária e agronomia para candidatos agricultores ou de seus filhos. Na dimensão do Direito Comparado que tanto enriquece este trabalho, o autor traz à colação o exemplo da Índia, que reservou vagas para grupos de excluídos pelo regime colonial; da Malásia, que favoreceu malaios nativos, e do Canadá, que possibilitou ao juiz analisar a não discriminação de publicações em processo judicial referentes a homossexuais. É meritório o uso da jurisprudência norte-americana, no particular, da Suprema Corte, sem esquecer a análise do racismo pelo Supremo Tribunal Federal no caso Siegfried.

Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira foi, originariamente, a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, mestrado em Direito Público, da Universidade Federal da Bahia, que tive a oportunidade de orientar e de muito aprender no debate com Sidney Madruga. Dando continuidade à sua formação, bacharelou-se pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, estagiou na Caixa Econômica Federal e na Procuradoria de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Depois de analista judiciário da Justiça Federal, tornou-se, mediante concurso, Procurador da República. Serve, atualmente, como único representante do Ministério Público Federal do Estado da Bahia, na área da cidadania, atuando, exclusivamente, na área indígena e de minorias. Com experiência no ensino jurídico e com revelada capacidade de pesquisa, a próxima etapa da sua formação jurídica será o doutorado, nível de estudo e de investigação para o qual Sidney é chamado e se mostra academicamente preparado.

POLÍTICAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO[1]

Introdução

Como secretário da Educação e Cultura da Bahia por duas vezes, sempre pensei a cultura muito mais em termos de alternativas e possibilidades que se desenvolvem em ações e programas na sucessão das políticas que não se excluem necessariamente.

É possível, pelos contrastes e comparações, encarar a cultura como um movimento em mão dupla, da cidade metropolitana para o interior e do interior para o meio urbano. O vocábulo interior deve ser aqui tomado radicalmente com muito respeito, ou seja, aquilo que está dentro, parte última e particular, recôndita, que se encontra na face interna. O dicionário avança mais ainda nessa peregrinação e apresenta como acepções de interior: seio, coração, índole, caráter [...] Em um Estado litorâneo, como a Bahia, toda a parte continental costa adentro é o interior. Abomino, como sertanejo e feirense militante, o emprego pejorativo do vocábulo interior designativo de atrasado. O que há no interior é outro modo de viver diferente da capital litorânea.

Perceber a cultura pelo paradigma da mão dupla não exclui alternativas, como conservação versus criação, cultura produto das elites letradas, científicas e artísticas, de um lado, e cultura como manifestação

---

1 BOAVENTURA, Edivaldo M. Políticas culturais e educação. *Revista da Fundação Visconde de Cairu*, Salvador, v. 5, n.10, p. 27-37, 2003.

comunitária, do outro, cultura como consciência do passado, do presente, e cultura como controle sobre as normas do comportamento, além de suas múltiplas relações com a educação.

No relacionamento das duas funções sociais, Cultura e Educação administrativamente sempre estiveram juntas (Ministério da Educação e da Cultura, Secretaria da Educação e da Cultura). Educação pode ser entendida como um processo, a saber, pedagógico, político e psicológico, o processo ensino-aprendizagem; enquanto a cultura possibilita ser vista como produto que vai sedimentando o conhecimento adquirido e que, por sua vez, retroalimenta a percepção educativa pelos valores, objetivos e modos de ser via currículo.

E na perspectiva do tempo ainda há tantos endereços do passado a serem preservados pelas vias do enriquecimento econômico do presente que abrem estradas para o futuro. Considere-se, por exemplo, o Pelourinho, bairro antigo restaurado da cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, é um desses endereços do passado acessível pelo desenvolvimento político, econômico, social e cultural do presente.

Cultura, um movimento em mão dupla

Na primeira direção – do interior para a capital –, deve-se buscar o reconhecimento, a identificação e até mesmo o inventário das manifestações da cultura edificada, cantada ou escrita, no caso da Bahia, como produto anônimo e autóctone dos sertões, das regiões dos gerais, das diversas nações africanas, da nação grapiúna, do aquém e do além São Francisco, enfim, do pluralismo cultural baiano. Em boa parte é o que realiza Paulo Ormindo David de Azevedo (1980) com os seus inventários de proteção do acervo cultural.

Excelente ilustração dessas manifestações foi encontrada na cidade messiânica de Uauá, perto de Juazeiro, nas bandas de pífanos. E mais do que na música e nas evoluções dos seus tocadores, na tradição oral, narrativa e poética dos seus poetas e cronistas, como Jerônimo Ribeiro:

poeta e líder político eficiente, foi prefeito do seu município por cinco vezes. Poeta que fala duas linguagens, a norma culta, erudita, bem pronunciada e mais bem falada, e o idioma sertanejo com suas variações dialetais. Pois bem, nesse mesmo município, no distrito de Serra da Canabrava, que é um verdadeiro oásis em plena caatinga, naquele quase deserto euclidiano, encontramos também uma pequena capela - uma nota branca num cenário cinza - colocada na meia-encosta de um pequeno outeiro, antecedida de longa calçada de pedras, que convida mais à curiosidade da subida do que à penitência da escalada. Aberta a pequena igreja, adentramos todos. À frente, os tocadores de pífanos faziam voltas e evoluções na testa do altar.

É bem uma cena que reproduz a vida e a utilização de um patrimônio edificado pela comunidade que o respeita, mas que não foi classificado. Patrimônio que não é barroco ou neoclássico, nem erudito, não foi desenhado por arquiteto ou pintor, mas que existe e é valorizado pela comunidade.

É preciso ir ao interior para conhecer e se abastecer de uma lídima manifestação cultural bem brasileira, na vertente baiana, embora com profundas raízes ibéricas e mediterrâneas, como bem mostrou Jerusa Pires Ferreira nos seus trabalhos sobre a literatura de cavalaria no Nordeste e nos sertões da Bahia. Na literatura, na imaginária católica, medieval e dramática, nas festas de vaqueiros, na cultura bíblica dos caprinos e ovinos, enfim, no medievalismo das relações residuais, no campo e na simplicidade românica da construção religiosa, há muito a aprender e a apreciar.

Metrópole e município, sertão e litoral

Na outra direção seguiremos em sentido oposto, isto é, da capital, como centro metropolitano de expressão, para o interior. Nessa direção, preliminarmente, é preciso que as populações interioranas tenham acesso à expansão da cultura erudita, produto herdado, elaborado e

gestado nos centros urbanos. Nesse trânsito em mão dupla, o melhor exemplo estaria em um concerto de orquestra sinfônica numa cidade de porte médio, se possível, na praça da matriz. A orquestra sinfônica ou filarmônica recordaria as antigas tocadas das filarmônicas locais. E, na área das artes plásticas, Juarez Dórea – arquiteto, pintor e escultor –, tem feito em Feira de Santana experiências com as suas esculturas de couro em praça pública.

Uma política cultural, em modo de percepção, deverá considerar esse movimento em dois sentidos, que se completam e se encontram, sem desprezar as atividades e tradições citadinas, algumas valorizadas, aproveitadas ou mesmo deformadas pelas promoções turísticas. É preciso inventariar e movimentar os conjuntos musicais populares que tão bem expressam a cultura do interior. É preciso redescobrir os sertões, como fizeram ontem Euclides da Cunha e Vargas Llosa, e continuarão sempre fazendo José Calasans Brandão da Silva, Renato Ferraz e o Centro de Estudos Euclides da Cunha da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como diretriz de valorização, há de se voltar para o interior em busca da identidade cultural que, para Felipe Herrera (1980, p. 89), é "a afirmação dos seus próprios valores em face dos elementos e fatores que representam forças de deformação [...]". A identidade de um país ou região se respalda na tradição cultural originária.

A identidade há de ser procurada tanto na conservação como na criação, uma se apoiando na outra. O patrimônio, como todo bem de capital, economicamente concebido, gera novos processos criativos pela utilização crescente do que foi acumulado. A busca da identidade ou o estabelecimento da diferença, como prefere Eduardo Portella.

Conservação e criação

Além dessas alternativas, considerar a dualidade: conservação e criação. Como tradicionalmente a política cultural sempre foi mais

voltada para o patrimônio histórico e artístico, atendeu-se mais à alternativa conservação. Assim mesmo, somente determinados períodos e certos monumentos foram privilegiados como sendo dignos de serem conservados. O barroco, por exemplo, foi sempre considerado, enquanto muitas construções do século XIX foram desprezadas.

Como diretriz, é preciso considerar a diferença entre herança e criação, patrimônio cultural e manifestação atual ou potencial, representada, essencialmente, pela arte. Tal dicotomia leva a se considerar o produto ou bem cultural já existente, de valor particularmente histórico, aceito e assimilado pela sociedade. Do outro lado da vertente criativa, a expressão artística das capacidades do homem se expressa pela literatura, pintura, música, teatro, dança, cinema, televisão, vídeo, computador, Internet.

Ainda dentro dessa dicotomia, criar ou conservar, defesa do patrimônio ou promoção da criação artística, toma-se necessário cogitar também dos meios de comunicação social, tanto os inovadores – o vídeo, o cassete, a Internet –, como as mais tradicionais expressões da criação, a exemplo do livro, da revista, do teatro e da música.

Mário Bochman Machado (1983) sentiu as limitações de uma política cultural voltada apenas para o passado, bem entendido para a conservação, quando afirma:

> Não acredito assim, que o objeto principal de uma política cultural deva e possa ser a conservação do passado, mas sim a ampliação do espaço da criação presente, o alargamento dos canais de acesso aos processos de produção, circulação e consumo dos bens culturais. (MACHADO, 1983)

Entendendo a política cultural em termos de criação e conservação, observa-se que ela tem recebido pouca atenção por parte dos partidos políticos e analistas em geral. Normalmente, tem havido poucas reivindicações para investimentos públicos na área específica, quase se restringindo a pedidos para construção de bibliotecas, conforme minha

experiência. As demandas no setor geralmente nascem dos grupos jovens e iniciantes, o que não sucede com a educação que é um setor social altamente demandante, impulsionado pela exigência legal de educar, isto é, o direito à educação.

Por haver certa predominância do aspecto conservação no patrimônio edificado, acreditamos que se deve guardar uma idéia de vida quando se restaura ou tomba, isto é, classifica um monumento a ser utilizado para o serviço público, para o culto, para o lazer ou para uso pela comunidade de modo geral. Max Querriem (apud AZEVEDO, 1984) expressa com vitalidade esse ponto de vista quando diz:

> Há um cuidado que domina todo o resto – fazer passar pelo nosso patrimônio um sopro de vida. É preciso terminar com uma visão exageradamente conhecida, segundo a qual o patrimônio não é senão um conjunto de coisas inertes.

E complementa, o patrimônio tem uma unidade que o faz familiar a toda a população. Vejamos, por exemplo, a restauração da Casa Branca, na Avenida Vasco da Gama, em Salvador, possibilitou a conservação do culto do candomblé, certamente uma das maiores contribuições espirituais baianas para a humanidade.

Consoante essa dicotomia criação ou conservação, é possível exemplificar com o alinhamento de nossas entidades da administração estadual por instâncias de prioridades. Enquanto uma Fundação Cultural estaria mais voltada para a criação artística, o Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC) e, bem assim, o Arquivo Público inclinam-se para a guarda e conservação do patrimônio, dos bens móveis e imóveis, para conservação. Enfim, o setor cultural toma dimensões muito próprias na administração pública. A política cultural, além do aspecto religioso, popular ou erudito, deverá ser vista pela sua dimensão social.

Cultura elitista e artística em contraste com o modo de viver e de produzir

A principal contribuição de Pedro Demo (1982), no seu bem lançado ensaio *Dimensão cultural da política social*, é a de colocar a cultura como processo de identificação comunitária, isto é, uma maneira de viver e produzir, de ser e querer, aproximando dessa maneira a cultura da política social.

Reconhece que existem três manifestações impróprias de cultura. Primeiramente cultura como expressão elitista, que é expressa vulgarmente na noção "o povo não tem cultura". Essa concepção identifica cultura como o cultivo do intelecto e do espírito. Segundo tal idéia, não se leva em consideração que o povo tem a sua prática cultural, como modo de viver e de produzir. A segunda manifestação imprópria é encarar a cultura como expressão supérflua. Admite Demo que, no planejamento governamental, a preocupação com a cultura vem em segundo lugar. Aprofundando essa concepção de cultura, despertar o gosto pela música erudita num contexto de miséria, como falar em ócio a trabalhadores que vivem de salário-mínimo, é um despropósito. A terceira e última modalidade imprópria de se encarar a cultura é vê-Ia tão somente do ponto de vista artístico. É uma maneira muito unilateral de concebê-Ia. A arte é uma dimensão da cultura, mas não é tudo. Cultura, antropologicamente, é algo bem mais complexo.

Vista a cultura impropriamente como elitista, supérflua e artística, sobressaem as suas noções preferenciais, isto é, a dimensão da identificação comunitária, os modos de viver e produzir, as maneiras de sentir e querer. Cultura como identificação comunitária é o conceito central para Pedro Demo. Privilegia-se a peculiaridade local e regional e ressalta-se o aspecto associativo, ou seja, a maior participação possível

dos componentes da sociedade. Assim, leva-se a descobrir as atividades comuns da população, sentindo, reagindo e produzindo, bem assim os resultados materializados dessas atuações. Tenha-se em conta que algumas dessas atividades estão extinguindo-se, outras estão mantendo-se, como as atividades de consertos e reparos, organizadas em oficinas, outras ainda estão alocando-se como atividades intermediárias, como o serviço doméstico e o pequeno comércio. Atenção para a proliferação e estímulo para a pequena empresa de produção familiar. O outro componente preferencial da cultura são os modos de ser e de querer, estabelecendo uma ligação entre cultura e conteúdo dos currículos estudados nas escolas. Se os livros e manuais não forem baseados no substrato cultural, estarão fornecendo informações e não aprendizagem. Os pesquisadores dos livros didáticos têm encontrado ausência dos valores nacionais e presença de preconceitos em suas análises.

Cultura e política social

Com base na crítica das noções impróprias e na ênfase dos conceitos preferenciais, parte-se, todavia, para considerar outros aspectos como cultura popular e indústria cultural, assim como seu relacionamento com a política social. Entenda-se por indústria cultural a imposição de uma determinada cultura padronizada a partir dos centros hegemônicos, internos e externos ao país, que uniformiza a maneira de ser e de querer da sociedade, violentando as características culturais próprias das comunidades, de regiões e do povo em geral. A indústria cultural atinge sobremodo a cultura popular. Há a reação da vingança cultural quando uma população é fortemente atingida por elementos industrializados de fora. O exemplo clássico apontado é o caso do Irã.

Do mesmo modo como a cultura, há enfoques destorcidos para encarar o desenvolvimento social: como resíduo, isto é, resultado do crescimento econômico, auto-suficiente e independente da política

econômica; e repúdio ao assistencialismo, “no sentido de negar as condições de autossuficiência e de conquista de sua posição social”, na afirmação de Demo. Assim, a política social tem como ponto central o problema da participação, o que explica em parte as conquistas sociais por segmentos das populações dos países em desenvolvimento.

Ao relacionar cultura com política social, é preciso dar ênfase ao problema da participação. Cultura não é erudição – “é antes tecnologia patrimonial, arte de sobrevivência, rastro criativo da história”. Não há comunidade que não apresente tais aspectos. Toda região, como tal concebida, tem sua marca, possui identidade cultural própria, por mais pobre que seja. Neste contexto, afirma Demo que cultura “é o maior qualitativo da qualidade de vida”, que só pode ser adquirida e conseguida pelo desenvolvimento. Algumas ilações podem daí ser obtidas, principalmente para a educação permanente e de adultos.

A insistência na educação permanente no processo contínuo de educação de adultos encontra fundamento nas limitações biológicas e psicológicas que exigem sempre e sempre mais educação e aprendizagem para complementar ou para superar essas limitações.

Aprender pode ser definido como mudança de comportamento. Ao aprender, mudamos. Quando deixarmos de mudar, esgotaremos também a capacidade de aprender. Assim, é preciso preparar a criança, futuro adulto, para nas amplas e abundantes estruturas de educação e de atividades culturais, aprender a mudar continuamente.

Cultura, consciência do passado e do presente

Educação continuada em um contexto cultural tende a ser a resposta ou o reflexo da cultura. Ensinar o que não foi elaborado corre o risco de ser apenas transmissão de notícias. Daí decorrem as perspectivas da cultura como consciência do passado, da cultura como forma de participação do presente e cultura ainda como necessidade do futuro. (BOAVENTURA, 1978)

Cultura como conservação ou valorização do passado só pode ser acionada pelas possibilidades do presente social e economicamente desenvolvido. O desenvolvimento econômico e social e a riqueza produzida são os fornecedores dos meios de preservação, manutenção e restauração do que foi acumulado pelo tempo. Em outras palavras, é o presente possuidor e detentor de recursos financeiros que aumenta a consciência do passado e da tradição. Não há outra maneira de se encarar a preservação do passado, sua valorização e manutenção, senão com os recursos produzidos. E, uma vez restaurado o bem patrimonial, é preciso a sua exploração e utilização cultural, social ou econômica.

Quando uma sociedade cresce, aumenta a capacidade de conhecer aqueles que a conduziram até o presente. A afluência da riqueza que se traduz em progresso espiritual, em desenvolvimento econômico, em industrialização de bens e serviços, em agricultura produtiva, em comércio lucrativo, tudo isso é condição para manter a tradição. Inversamente, a permanência no atraso, na estagnação e na miséria não deixa nada para ser preservado e conservado. Na pobreza, as obras de arte emigram como os talentos humanos. Enriquecendo-se, pode uma sociedade manter dignamente suas instituições, conservar seus costumes e continuar suas tradições. O presente, portanto, condiciona a conservação da herança e do patrimônio artístico e histórico, mas com recursos. E, muitas das vezes, com largos e abundantes recursos.

Educação e cultura, duas funções sociais

Nessa valorização do passado, a educação, que é mais processo, e a cultura, que é mais produto, a primeira desempenha um papel significativo. Pela cultura, educa-se com base no lastro comum e herdado de conhecimentos. Pela educação, valoriza-se o patrimônio, que por sua vez, ajuda a mantê-lo para novos processos educativos.

Pelo conduto da educação permanente, passamos ao desenvolvimento cultural. Cultura é a outra interface da educação. Entendemos, essencialmente, a valorização de toda a manifestação espontânea, local ou regional, seja de inspiração africana, sertaneja, na qual muito nos honra ter as nossas raízes, sanfranciscana, grapiúna, indígena e outras e outras Bahias, que transmutam o Estado da Bahia em um poliedro cultural.

Encarando os problemas educacionais antropologicamente, importa ampliar a cultura como consciência do passado, na terra baiana de evidentes frustrações históricas. Não esqueçamos nunca que já fomos corte durante dois séculos: 1549 a 1763. Importa participar de todas as manifestações do presente, seja de cultura erudita ou popular, de uma sociedade com camadas emergentes e requerentes, de massas e classes, importa, enfim, conceber a cultura como aventura romântica do porvir, como pensou Castro Alves, pela busca incessante e pessoal, pela motivação que conduz à autorrealização.

Sempre correlacionamos a educação de adultos com o desenvolvimento cultural, encarando a cultura como participação comunitária, de modos de viver e produzir, de ser e querer, na concepção de Pedro Demo.

Cultura, natureza e turismo

Com os problemas do meio-ambiente, precisamos superar a dicotomia natureza e cultura. Somos favoráveis à discussão da maior aproximação entre os patrimônios natural e cultural, tratados no Brasil institucionalmente, de forma separada, com referência à ecologia, ao turismo, à educação ambiental e à elaboração de políticas mais integradas. Em contraste marcante, os Estados Unidos, com a experiência de mais de um século a partir do Parque Yellowstone, unem “parques nacionais e monumentos”, que somam mais de 300 áreas de interesse paisagístico, histórico, recreativo e cultural, compreendendo parques, monumentos,

sítios históricos, memoriais, parques militares, parques, campos de batalha, bordas de lago, litorais, rodovias-parques, caminhos cênicos, rios cênicos, caminhos fluviais, parques e reservas científicas. Consideramos que o inventário de atrativos da natureza muito ajudará o turismo. Em uma palavra, atrativos naturais e culturais conduzem programadamente ao turismo, pensando a cultura em termos de alternativas e possibilidades que se desenvolvem em ações e programas.

Cultura para as atividades turísticas que a Bahia está vocacionada pela constelação de atrativos naturais e culturais, pelas facilidades criadas pela infra-estrutura hoteleira e de serviços de apoios e pelos acessos viários por terra, ar e mar. Território de vocação náutica bordado de recortes marítimos e rendado de terras que recepcionam as correntes oceânicas que inexoravelmente conduzem as embarcações para o extremo sul da Bahia.

Do ponto de vista continental, a variedade de regiões, de atrativos e acidentes geográficos e históricos, enseja o turismo de terras quentes, a exemplo do australiano, no nosso caso o exemplo é Canudos, se não tivesse sido resolvido em parque seria um pedaço indiferenciado da caatinga hostil.

Mas turismo não é tão simples como um passeio de namorados, tampouco admiração espontânea de linda cachoeira. A atividade há de ser programada, equipada de transportes e hotéis, programadoras de viagens, translados e tours, recursos humanos capazes de expressão em duas ou mais línguas modernas. A definição de políticas públicas deve considerar que o desenvolvimento não se faz com burocratas e sim com empresários, na chamada de Ernani Lopes. Já é chegado o tempo de aproximarmos eventos de negócios da cultura, como procedem as mídias articulando publicidade, marketing, notícias, comunicação oral, escrita ou virtual, literatura e arte.

Cultura, controle sobre normas, receitas e regras do comportamento

Para concluir o enfoque de alternativas das políticas culturais, vamos encarar a cultura como mecanismo de controle sobre normas, receitas, regras do comportamento. Quando fazemos apelo ao pluralismo cultural baiano, teremos de transcender a concepção de cultura como manifestação elitista, supérflua ou artística tão-somente, para encará-la sob o ponto de vista antropológico, como algo que se liga ao comportamento de nossa gente.

Clifford Geertz, na sua interpretação das culturas, observa que

> Cultura é melhor (sic) encarada não como complexos de padrões de comportamento concretos - costumes, usos, tradições e hábitos - como, geral, tem sido o caso até o presente momento, antes como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções - para o governo do comportamento.
> A segunda idéia é a de que o homem é exatamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos extragenéticos exteriores de controle, de tais programas culturais, para a ordenação do seu próprio comportamento. (GEERTZ, 1973, p. 44)

Todas essas opções, interior e capital, metrópole e meio rural, conservação e criação, padrões de comportamentos concretos e conjuntos de mecanismos de controle demonstram a variedade, a riqueza, prismática e poliédrica, das atividades educacionais e culturais.

Referências

AZEVEDO, Paulo O. D. (Coord.). **Inventário de proteção do acervo cultural da Bahia: monumentos e sítios da Serra Geral e Chapada Diamantina**. Salvador: Secretaria da Indústria e Comércio, 1980.

______. Patrimônio edificado: inventários de classificar. In: JORNADA LUSO-BRASILEIRA DE PATRIMÔNIO, Lisboa, 1984. **[Anais...]** Lisboa, 1984.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Espírito de julgamento**. Salvador: UFBA, 1978.

DEMO, Pedro. **Dimensão cultural da política social**. Recife: Massagana, 1982.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Book, 1973.

HERRERA, Felipe. Les politiques culturelles en Amérique Latine et dans les Caraioes. In: LE DEVELOPPEMENT culturel: experiences régionales. Paris: Unesco, 1980. p. 83-195.

MACHADO, Mário Brockmann. **Notas sobre política cultural**. Rio de Janeiro: Inperg, 1983. (Série Estudos).

Obras de Edivaldo M. Boaventura[1]

1) **Introdução ao enquadramento sindical.** Salvador: Artes Gráficas da Escola Luís Tarquínio/Senai, 1963. 40p.
2) **Incentivos ao desenvolvimento regional.** 1964. Tese (Concurso para a docência livre de Economia Política) - Faculdade de Direito, Universidade da Bahia, Salvador.
3) **Ordenamento de idéias.** Salvador: Estuário, 1969. 103p. Discurso preliminar sobre a arte de exprimir em ordem as idéias para maior clareza e eficácia da comunicação humana em Indicações e exemplos.
4) **Universidade em mudança**: problemas de estrutura e de funcionamento da educação superior. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971. 213 p.
5) **O departamento na universidade:** estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua reestruturação-reforma. 1971. 2v. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
6) **L'Enseignement supérieur à Bahia**: étude de la réforme de l'evolution des efectifs et du fInancement de l'Université Fédérale de Bahia au Brésil. Paris: IIEP/UNESCO, 1972. 43f. (Mémoire du programme d'etudes 1971/72).
7) **Problemas da educação baiana**. Salvador: Universitária, 1977. 152p.
8) **Espírito de julgamento**: ensaios em prol da cultura. Salvador: Universitária, 1978. 107p.
9) **The legal framework of Brazilian education**: a tentative classification of school law sources with some comparisons to American School Law, and its application to teaching educational administration In Brazil. 1980. 187p. (Master's Paper In Educational Administration) - The Pennsylvania State University, State College (PA).

[1] edivaldoboaventura@terra.com.br , edivaldo@grupoatarde.com.br

10) **A study of the legal functions and responsibilities of the State Council of Education of Bahia, Brazil, from 1963 to 1975**. 1981, 204f. Tese (PhD dissertation) - The Pennsylvania State University, State College.

11) **A segunda casa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 145p. il.

12) **Pela causa da educação e da cultura:** pronunciamentos. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, 1984. 221p.

13) **Papéis e personalidades de baianos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. 131p. (Caminhos brasileiros, 7).

14) **Pedro Calmon:** vida e glória. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Salvador: Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Bahia/Academia de Letras da Bahia, 1986. 248p. Organizador da coletânea.

15) **Universidade e multiversidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 108p.

16) **Tempos construtivos.** Salvador: Arpoador, 1987. 109p.

17) **Tempo de educar:** pronunciamentos sobre educação e cultura, 1984 e 1985. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1987. 210p.

18) **Como ordenar as idéias.** São Paulo: Ática, 1988. 59p. (Princípios, 128).
______. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. 59p. (Princípios, 128); 3. ed. São Paulo: Ática, 1993. 59p. (Princípios, 128); ed. São Paulo: Ática, 1995. 59p. (Princípios, 128); 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. 59p. (Princípios, 128); 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. 59p. (Princípios, 128); 7. ed. São Paulo: Ática, 1999. 59p. (Princípios, 128); 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. 59p. (Princípios, 128); 9. ed. São Paulo: Ática, 2007. 59p. (Princípios, 128).

19) **Gente da Bahia.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 214p.

20) **Homenagem a Luiz Viana Filho**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1991. 439p. il. Organizador da coletânea.

21) **O Conselho de Educação da Bahia**: 1963 e 1967. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 1993. 60p.

22) **As etapas do doutorado.** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994. 150p.

23) **Encontro com a educação.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996. 66 p.

24) **Estudos sobre Castro Alves.** Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Empresa Gráfica da Bahia, 1996. 192 p.

25) **Políticas municipais de educação.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996. 152 p. Organizador da coletânea.

26) **A educação brasileira e o direito.** Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997. 349 p.

27) **O parque estadual de Canudos.** Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 1997. 159 p.

28) **Porto de abrigo:** diário de uma viagem a Macau. Petrópolis: Vozes, 1998. 124 p.

29) **UFBA: trajetória de uma universidade, 1946-1996:** o centenário de Edgar Santos e o cinqüentenário da Universidade Federal da Bahia. Salvador: EGBA, 1999. 391 p.

30) **O Território da palavra.** Salvador: Ianamá, 2001.

31) **Metodologia da pesquisa:** Monografia, Dissertação e Tese. São Paulo: Atlas, 2004. 160 p.

32) **O terreiro, a quadra e a roda:** formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: EDUFBA, 2004. 220 p. Em colaboração com Ana Célia da Silva. Organizador da obra.

33) **O Solar Góes Calmon.** Salvador: Academia de Letras da Bahia, 2004. 120 p.

34) **Cruz Rios:** jornalista por vocação. Salvador: P & A, 2004. 178p. Organizador da coletânea.

35) **Castro Alves: um parque para o poeta.** Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, EGBA, 2006

36) **O cordel da vida:** biografia, curriculum vitae, memorial, site e homepage. Salvador: Faculdade Apoio, 2007. 498 p.

37) **O centenário de Luiz Viana Filho, 1908-2008.** Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2008. 100 p. Organizador da coletânea.

38) **Jorge Calmon: o jornalista.** Salvador: Quarteto: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2009. Organizador da coletânea.

Colofão

Formato	17 x 24 cm
Tipografia	Lapidary 333 BT (texto)
Papel	Alcalino 75g/m² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m² (capa)
Impressão	Reprografia da UFBA
Capa e Acabamento	Bigraf
Tiragem	500